



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
NÚCLEO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE A MULHER
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
SOBRE MULHERES, GÊNERO E FEMINISMO

PATRÍCIA FERNANDES LAZZARON NOVAIS ALMEIDA FREITAS

**CONCEPÇÕES SOBRE CIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL,
CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA:
UMA ANÁLISE INTERSECCIONAL EM UM INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO**

SALVADOR
2020

PATRÍCIA FERNANDES LAZZARON NOVAIS ALMEIDA FREITAS

**CONCEPÇÕES SOBRE CIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL,
CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA:
UMA ANÁLISE INTERSECCIONAL EM UM INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de doutora em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Maria Freire de Lima e Souza

**SALVADOR
2020**

F866 Freitas, Patrícia Fernandes Lazzaron Novais Almeida.
Concepções sobre ciência na educação profissional, científica e tecnológica: uma análise interseccional em um Instituto Federal de Educação / Patrícia Fernandes Lazzaron Novais Almeida Freitas. – 2020.
332 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Maria Freire de Lima e Souza
Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2020.

1. Gênero. 2. Raça. 3. Ciência. 4. Tecnologia. 5. Educação. I. Lima e Souza, Ângela Maria Freire de. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

CDD: 305.42

PATRÍCIA FERNANDES LAZZARON NOVAIS ALMEIDA FREITAS

**CONCEPÇÕES SOBRE CIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA,
TECNOLÓGICA:
UMA ANÁLISE INTERSECCIONAL EM UM INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO**

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de doutora em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 11 de setembro de 2020.

Banca examinadora

Ângela Maria Freire de Lima e Souza (Orientadora)
Doutora em Educação pela UFBA.
Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Iole Macedo Vanin (Examinadora Interna)
Doutora em História pela UFBA.
Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Lina Maria Brandão de Aras (Examinadora Interna)
Doutora em História Social pela USP e Pós-Doutorado pela UFPE.
Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Amilde Martins da Fonseca (Examinadora Externa)
Doutora em Estudos Interdisciplinares Sobre Mulheres, Gênero e Feminismo pela UFBA.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Lindamir Salete Casagrande (Examinadora Externa)
Doutora em Tecnologia e Sociedade pela UTFPR e Pós-Doutorado pela UFBA.
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

AGRADECIMENTOS

Jah é meu abrigo e minha força. (SALMOS 118:14)

A Deus, meu Criador e Pai, por todas as bênçãos que tem concedido.

A meus pais e irmãos, pelo amor incondicional e imensurável e pelo constante incentivo.

A meu marido, pelo amor e compreensão nos momentos de ausência para realizar este curso.

À Ângela Maria Freire de Lima e Souza, pela dedicação e orientação valiosa que deu a este trabalho, pelo grande carinho e amor que tem demonstrado por suas orientandas e pela responsabilidade e compromisso com os Estudos Feministas da Ciência e da Tecnologia e as Pedagogias Feministas.

À Jane Felipe de Souza, minha primeira orientadora, por meio da qual tive minha primeira aproximação aos Estudos Feministas e de Gênero.

À Ivira Iracema Duarte Alves e à Iole Macedo Vanin, pela orientação, apoio e carinho durante o percurso do Mestrado.

Às(Aos) colegas do CIGE – Ciência, Gênero e Educação, pelas trocas e momentos enriquecedores e pelo carinho deste grupo de pesquisa, especialmente Mabel Jansen.

Às docentes que participaram da banca de qualificação e de defesa pelas contribuições excelentes no sentido de qualificar este trabalho.

A todas as docentes e colegas do PPGNEIM, por meio das quais pude ampliar meus horizontes e aprofundar meus conhecimentos dos Estudos Feministas, articulados em especial à educação.

À Universidade Federal da Bahia, pela excelência de ensino e seriedade.

Às(Aos) colegas da Reitoria do IFBA e do *Campus* Camaçari, em especial, à pedagoga Lygia Zigolis, pela parceria e amizade.

A todos(as) os(as) participantes da pesquisa que realizei no *Campus* Salvador, no qual fui tão bem acolhida, especialmente o ex-diretor Albertino Ferreira Nascimento Júnior e a ex-diretora de ensino Catiane Rocha Passos.

À Diretoria de Gestão de Pessoas, à Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação e ao Pesquisador Institucional do IFBA, pelo apoio na obtenção de dados para a pesquisa.

Ao Instituto Federal da Bahia, por estar constantemente se aprimorando e oferecendo ensino público de excelente qualidade.

A todas as pessoas que, de algum modo, contribuíram para a realização deste trabalho.

Após o término da Segunda Guerra Mundial, esta carta foi encontrada num campo de concentração nazista, contendo a seguinte mensagem dirigida aos(às) professores(as):

“Prezado Professor, sou sobrevivente de um campo de concentração. Meus olhos viram o que nenhum humano deveria ver.

Câmaras de gás construídas por engenheiros formados.

Crianças envenenadas por médicos diplomados.

Recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas.

Mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e universidades.

Assim, tenho minhas suspeitas sobre a Educação.

Meu pedido é: ajude seus alunos a tornarem-se humanos. Seus esforços nunca deverão produzir monstros treinados ou psicopatas hábeis. Ler, escrever e saber aritmética só serão importantes se fizerem nossas crianças mais humanas.”

Autor(a) anônimo(a).

FREITAS, Patrícia Fernandes Lazzaron Novais Almeida. **Concepções sobre Ciência na Educação Profissional, Científica e Tecnológica:** uma análise interseccional em um Instituto Federal de Educação. Orientadora: Ângela Maria Freire de Lima e Souza. 2020. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

RESUMO

Esta tese tem por objetivo analisar de que forma o viés androcêntrico característico da Ciência Moderna se manifesta até os dias atuais em uma instituição de ensino, parte da Rede Federal da Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o Instituto Federal da Bahia/ *Campus* Salvador. Historicamente, a instituição, sob o pretexto de formar profissionais racionais e objetivos para as indústrias, privilegia conhecimentos técnicos em detrimento de conhecimentos humanísticos. Sob essa perspectiva positivista e tecnicista, a abordagem de temáticas tais como relações étnico-raciais e relações de gênero é especialmente desafiadora e frequentemente negligenciada, embora em contradição à própria missão institucional de formar cidadãos(ãs) histórico-críticos(as), expressa em documentos oficiais. A tese examina esse problema sob três eixos teóricos: a História da Ciência, os Estudos Feministas da Ciência e da Tecnologia, em especial a teoria feminista perspectivista, e os estudos sobre currículo. Foi realizada uma pesquisa quanti-qualitativa, em que foram analisados dados quantitativos relativos aos corpos docentes e discentes do *Campus* Salvador tanto no que se refere ao pertencimento de gênero quanto à autodeclaração de raça/etnia. Também foram analisados os documentos que se propõem a guiar as práticas de ensino e aprendizagem, o Projeto Pedagógico Institucional e Projetos Pedagógicos dos Cursos Superiores do *Campus*. Por fim, foram investigadas concepções dos(as) próprios(as) docentes no que concerne ao conceito de ciência e à inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia no Instituto, por meio de questionários e entrevistas com gestores(as) e docentes do *Campus*. A tese destaca a pertinência de uma formação ampla, que supere modelos positivistas, tecnicistas e eurocentrados, em que o processo de ensino e aprendizagem esteja em estreita articulação com as realidades sociais, em consonância com a missão do Instituto, a saber, a formação de cidadãos(ãs) críticos(as) e conscientes de seu papel frente às demandas sociais.

Palavras-chave: Gênero, Raça, Ciência, Tecnologia, Educação.

FREITAS, Patrícia Fernandes Lazzaron Novais Almeida. **Conceptions on Science in Professional, Scientific and Technological Education:** an intersectional analysis at a Federal Education Institute. Thesis Advisor: Ângela Maria Freire de Lima e Souza. 2020. Thesis (Doctorate in Interdisciplinary Studies on Women, Gender and Feminism) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze how the androcentric bias characteristic of Modern Science is manifested until today in an educational institution, part of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education, the Federal Institute of Bahia / *Campus* Salvador. Historically, the institution, under the pretext of training rational and objective professionals for the industries, favors technical knowledge over humanistic knowledge. Under this positivist and technicist perspective, the approach to themes such as ethnic-racial relations and gender relations is especially challenging, and often neglected, although in contradiction to the institutional mission of forming historic-critical citizens, expressed in official documents. The thesis examines this problem under three theoretical axes: the History of Science, the Feminist Studies of Science and Technology, in particular the feminist perspective theory, and the studies on curriculum. A quanti-qualitative research was carried out, in which quantitative data related to the faculty and students of *Campus* Salvador were analyzed, both in terms of gender belonging and the self-declaration of race / ethnicity. Also the documents that propose to guide teaching and learning practices, the Institutional Pedagogical Project and Pedagogical Projects of the Graduation's Courses of the *Campus* were analyzed. Finally, the teachers' own conceptions were investigated with regard to the concept of science and the insertion of the themes gender and race/ethnicity in the Institute, through questionnaires and interviews with *Campus'* managers and teachers. The thesis highlights the relevance of a broad education, which surpasses positivist, technical and Eurocentric models, in which the teaching and learning process is in close articulation with social realities, in line with the Institute's mission, namely, the formation of critical citizens and aware of their role in the face of social demands.

Keywords: Gender, Race, Science, Technology, Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Mudanças na nomenclatura do IFBA de 1909 a 2009.....	101 e 102
Quadro 2	Cursos Ofertados pelo <i>Campus</i> Salvador.....	102 e 103
Figura 1	Organograma da Reitoria.....	104
Figura 2	Organograma do <i>Campus</i> Salvador.....	106
Gráfico 1	Dados Quantitativos Discentes do Ensino Superior por sexo e por tipo de curso.....	111
Gráfico 2	Dados Quantitativos Discentes dos Cursos de Ensino Superior por sexo.....	113
Gráfico 3	Dados Históricos de Ingressantes de Engenharia Industrial Elétrica, Engenharia Mecânica e Administração do <i>Campus</i> Salvador por sexo.....	115
Gráfico 4	Dados Históricos de Ingressantes de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Radiologia e Engenharia Química do <i>Campus</i> Salvador por sexo.....	116
Gráfico 5	Dados Históricos de Ingressantes de Licenciaturas em Física, Geografia e Matemática do <i>Campus</i> Salvador por sexo.....	117
Gráfico 6	Dados Históricos de Ingressantes de Tecnologia em Eventos do <i>Campus</i> Salvador por sexo.....	118
Gráfico 7	Dados Históricos de Concluintes de Engenharia Industrial Elétrica, Engenharia Mecânica e Administração do <i>Campus</i> Salvador por sexo.....	120
Gráfico 8	Dados Históricos de Concluintes de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Radiologia e Engenharia Química do <i>Campus</i> Salvador por sexo.....	120
Gráfico 9	Dados Históricos de Concluintes de Licenciaturas em Física, Geografia e Matemática do <i>Campus</i> Salvador por Sexo.....	121
Gráfico 10	Dados Históricos de Concluintes de Tecnologia em Eventos do <i>Campus</i> Salvador por sexo.....	122
Gráfico 11	Percentuais de autodeclaração de raça/etnia dos(as) Discentes do IFBA.....	125
Gráfico 12	Percentuais de autodeclaração de raça/etnia dos(as) discentes do <i>Campus</i> Salvador.....	127
Gráfico 13	Autodeclaração de raça/etnia dos(as) discentes do <i>Campus</i> Salvador por tipo de curso de graduação.....	128

Gráfico 14	Autodeclaração de raça/etnia dos(as) discentes do <i>Campus</i> Salvador por curso de graduação.....	130
Gráfico 15	Docentes do <i>Campus</i> Salvador por curso de graduação e por sexo.....	133
Quadro 3	Dados Gerais dos Cursos de Graduação do IFBA/ <i>Campus</i> Salvador.....	174 e 175
Quadro 4	Dados dos(as) Participantes do Questionário da Pesquisa.....	206
Quadro 5	Dados dos(as) Participantes das Entrevistas.....	207 e 208
Quadro 6	Gestores(as) Entrevistados(as).....	209

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Dados Quantitativos Discentes do Instituto Federal da Bahia por sexo e por tipo de curso.....	109 e 110
Tabela 2	Dados Quantitativos Discentes do Ensino Superior por Sexo e por Tipo de Curso.....	111
Tabela 3	Dados Quantitativos Discentes dos Cursos de Ensino Superior por sexo.....	112
Tabela 4	Dados Quantitativos de autodeclaração de raça/etnia dos(as) Discentes do IFBA e do <i>Campus</i> Salvador.....	125
Tabela 5	Dados Quantitativos Discentes de Ensino Superior por raça/etnia e por tipo de curso.....	127
Tabela 6	Dados Quantitativos Discentes dos Cursos de graduação por raça/etnia.....	129
Tabela 7	Dados Quantitativos Docentes por curso de graduação e por sexo.....	132
Tabela 8	Autoidentificação étnico-racial do corpo docente do <i>Campus</i> Salvador.....	134
Tabela 9	Avaliação dos Cursos Superiores do IFBA/ <i>Campus</i> Salvador pelo MEC.....	148 e 149
Tabela 10	Respostas do Questionário da Pesquisa.....	211

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACC	Atividades Acadêmicas Científicas e Culturais
ADC	Análise de Discurso Crítica
ADS	Análise e Desenvolvimento de Sistemas
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CENTEC	Centro de Educação Tecnológica da Bahia
CES	Câmara de Educação Superior
CIPA	Comissão Interna de Prevenção de Acidentes
CISA	Comissão Interna de Sustentabilidade
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Conselho Pleno
COELBA	Companhia de Eletricidade do Estado da Bahia
CONICET	Conselho Nacional de Investigação Científica e Tecnológica
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUP	Conselho Superior
CSA	Comissão Setorial de Avaliação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DGP	Diretoria de Gestão de Pessoas
DGTI	Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação
DEPFIL	Departamento de Filosofia
DSPP	Departamento de Sociologia, Psicologia e Pedagogia
DMMDC	Doutorado Multiinstitucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EAD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ETFBA	Escola Técnica Federal da Bahia
GEERGE	Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero
GRA	Gerência de Registros Acadêmicos

GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Educação Superior
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia ou Instituto Federal da Bahia
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte ou Instituto Federal do Rio Grande do Norte
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQI+	Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, queer, intersexo e qualquer outra pessoa que não seja coberta por essas identidades
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
PAD	Processo Administrativo Disciplinar
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PIBIC	Programa de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional da Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNPM	Plano Nacional de Política para as Mulheres
PPGNEIM	Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
SBC	Sociedade Brasileira de Computação

SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial
SIAFI	Sistema Integrado de Administração Financeira
SIAPÉ	Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 O ENGAJAMENTO NA PESQUISA – O SUJEITO SITUADO E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	16
1.2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA EM UM ESTUDO INTERDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO, HISTÓRIA DA CIÊNCIA E GÊNERO	20
1.3 ESTRUTURA DA TESE.....	23
2 CAPÍTULO 1 REFLEXÕES SOBRE EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIA: OS CAMINHOS DE UMA INVESTIGAÇÃO INTERSECCIONAL	25
2.1 EPISTEMOLOGIA FEMINISTA PERSPECTIVISTA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	25
2.2 CONSTRUINDO CONCEITOS: INTERSECCIONALIDADES DE GÊNERO, RAÇA/ETNIA E CLASSE SOCIAL	34
2.3 PEDAGOGIAS FEMINISTAS: AS RELAÇÕES DE GÊNERO E DE RAÇA/ETNIA NA EDUCAÇÃO.....	47
2.4 LENTES FEMINISTAS SOBRE O OBJETO: METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS EM SINTONIA.....	54
3 CAPÍTULO 2 O INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA: UMA ANÁLISE HISTÓRICA E CONTEMPORÂNEA A PARTIR DOS ESTUDOS FEMINISTAS DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA	64
3.1 REFLEXÕES SOBRE HISTÓRIA DA CIÊNCIA E OS ESTUDOS FEMINISTAS DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA.....	64
3.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: HISTÓRICO E NATUREZA DOS INSTITUTOS FEDERAIS	78
3.3 O INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA: HISTÓRICO E ORGANIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E DO <i>CAMPUS</i> SALVADOR	95
3.4 A PRESENÇA FEMININA E NEGRA NO <i>CAMPUS</i> SALVADOR: DADOS QUANTITATIVOS DISCENTES E DOCENTES.....	109
4 CAPÍTULO 3 GÊNERO E RAÇA/ETNIA NO PERCURSO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS SUPERIORES DO <i>CAMPUS</i> SALVADOR	136
4.1 GÊNERO E RAÇA/ETNIA NA EDUCAÇÃO: NORMATIVAS LEGAIS VIGENTES	136
4.2 GÊNERO E RAÇA/ETNIA NOS CURRÍCULOS: QUAIS OS PERCURSOS A SEREM CONSTRUÍDOS?	150
4.3 O PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL DO IFBA (PPI- IFBA): UM OLHAR INTERSECCIONAL.....	163
4.4 QUAIS OS PERCURSOS DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS SUPERIORES DO <i>CAMPUS</i> SALVADOR?	172

4.4.1 Percursos de Tecnologia: cursos de Eventos, Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Radiologia	176
4.4.2 Percursos de Bacharelado: cursos de Administração e Engenharias.....	182
4.4.3 Percursos de Licenciatura: cursos de Geografia, Matemática e Física	191
4.4.4 Percursos a serem construídos na Educação Superior do IFBA/ <i>Campus</i> Salvador para além do positivismo	197
5 CAPÍTULO 4 - QUAIS AS CONCEPÇÕES DE CIÊNCIA NO IFBA/ <i>CAMPUS</i> SALVADOR? REPERCUSSÕES EM PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	204
5.1 INTERLOCUTORES(AS) DA PESQUISA	205
5.2 A PERTINÊNCIA DOS TEMAS DE GÊNERO E DE RAÇA/ETNIA PARA A FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR	210
5.3 DESAFIOS E ESTRATÉGIAS: ENTRE O VIÉS ANDROCÊNTRICO E EUROCÊNTRICO DA CIÊNCIA MODERNA E A PERSPECTIVA FEMINISTA DE CIÊNCIA	225
5.3.1 Androcentrismo excludente e includente	226
5.3.2 Positivismo e Eurocentrismo	239
5.3.3 Perspectiva Feminista de Ciência	251
5.4 PROPOSIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA PERSPECTIVA FEMINISTA DE CIÊNCIA NO IFBA/ <i>CAMPUS</i> SALVADOR.....	264
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	285
REFERÊNCIAS	292
APÊNDICE A – Questionário e Roteiro de Entrevista.....	303
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	305
APÊNDICE C – Tabelas de Dados Históricos de Ingressantes e Concluintes dos Cursos Superiores do <i>Campus</i> Salvador por sexo.....	308
ANEXO A - Matriz Curricular Bacharelado em Administração.....	310
ANEXO B - Matriz Curricular Bacharelado em Engenharia Industrial Elétrica.....	312
ANEXO C - Matriz Curricular Bacharelado em Engenharia Mecânica.....	315
ANEXO D - Matriz Curricular Bacharelado em Engenharia Química	318
ANEXO E - Matriz Curricular Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.....	321
ANEXO F - Matriz Curricular Tecnologia em Eventos	323
ANEXO G - Matriz Curricular Tecnologia em Radiologia.....	324
ANEXO H - Matriz Curricular Licenciatura em Física.....	326
ANEXO I - Matriz Curricular Licenciatura em Matemática.....	329
ANEXO J - Matriz Curricular Licenciatura em Geografia	331

1 INTRODUÇÃO

1.1 O ENGAJAMENTO NA PESQUISA – O SUJEITO SITUADO E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

O estudo desenvolvido nesta tese decorre de uma inquietação como pesquisadora e profissional no que se refere ao papel que as instituições de ensino desempenham na formação de cidadãos(ãs). Certamente, tais instituições não são as únicas responsáveis por isto, mas é inegável a contribuição que podem dar no desenvolvimento da criticidade e na desconstrução de opressões, tais como o sexismo e o racismo, que ainda são uma realidade no cotidiano da comunidade escolar.

Nesse sentido, reflito sobre a inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia nas instituições de ensino. As relações étnico-raciais e de gênero permeiam constantemente nosso cotidiano. Muitos conceitos difundidos são preconceituosos e discriminatórios. Portanto, é necessário o desenvolvimento de um senso crítico para desconstruir tais ideias que estão, muitas vezes, cristalizadas em nossa sociedade e são reproduzidas sem um senso crítico. Além disso, mais que desconstruir, é preciso também construir conceitos em torno das relações de gênero e de raça/etnia que sejam justos e não-opressivos e que contribuam para uma sociedade equânime.

Nesse sentido, a pesquisa ora apresentada nesta tese é politicamente posicionada, uma pesquisa feminista. Cabe destacar o seguinte questionamento de Maria Mies (1998): investigação sobre mulheres ou investigação feminista? A autora chama a atenção para o fato que pesquisa feminista não é simplesmente aquela que tem por foco a vida das mulheres, mas aquela que busca melhorias na vida das mesmas sem opressões de gênero, de raça/etnia, de classe e qualquer outra opressão. Portanto, esta pesquisa é feminista, pois objetiva melhoria na vida das mulheres que são oprimidas pelo sexismo e pelo racismo.

Ao realizar o doutoramento em estudos interdisciplinares sobre mulheres, gênero e feminismo, reflito: como posso proporcionar melhorias na vida das mulheres? Olho, então, para a minha atuação profissional: sou Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal da Bahia (IFBA). A natureza do meu trabalho está relacionada ao acompanhamento de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. Durante um período, prestei assessoria a docentes coordenadores(as) de cursos e membros de Colegiado e Núcleo Docente Estruturante (NDE) na elaboração e também na revisão de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs). Nessa ocasião, notei como tais documentos são importantes no sentido de orientar a prática de ensino e aprendizagem. Além disso, naquela ocasião, uma das grandes preocupações eram as avaliações

do Ministério da Educação (MEC) por ocasião do reconhecimento dos cursos, momento em que, mais ainda, se atentava para tais documentos e para as normativas regulatórias dos cursos superiores.

Ademais, tenho aproximação com as temáticas de gênero e de raça/etnia há aproximadamente quatorze anos. Durante a realização de minha graduação em Letras-licenciatura, fui bolsista de iniciação científica pelo Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE - UFRGS), de 2006 a 2008. Naquela ocasião, participei de um projeto de pesquisa que buscou verificar como se trabalha o tema da sexualidade nas escolas. Verificou-se que, muitas vezes, o tema é negligenciado e, quando trabalhado, é abordado apenas pelo viés biológico. Questões relativas a aspectos históricos, sociais e culturais que envolvem as relações de gênero e suas interseccionalidades são comumente desprezadas.

Portanto, após a pesquisa de campo nas escolas, busquei, enquanto bolsista desse projeto, desenvolver sugestões de atividades que pudessem ser realizadas a nível de Educação Básica que abarcassem questões de gênero e suas interseccionalidades. Coloquei algumas dessas atividades em prática no desenvolvimento de meu estágio de docência no curso de Letras. Relatei essas experiências em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Posteriormente, já como servidora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Técnica em Assuntos Educacionais, de 2011 a 2013, participei de um projeto que oportunizava a professores(as) da rede pública de Porto Alegre e região metropolitana capacitação para fins de cumprimento das Leis n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003, e n.º 11.645, de 10 de março de 2008, isto é, na temática das relações étnico-raciais. O referido projeto, intitulado Educação Antirracista no Cotidiano Escolar e Acadêmico, oferecia cursos de formação gratuitos na temática.

Após minha mudança para a cidade de Salvador, em 2013, tive a oportunidade de conhecer o Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (PPGNEIM)/ Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde realizei o curso de Mestrado, de 2015 a 2017, no qual desenvolvi uma pesquisa acerca da presença das mulheres em cargos de chefia na Reitoria do Instituto Federal da Bahia.

Assim, enquanto profissional atuante no Instituto Federal da Bahia há sete anos e também pesquisadora na temática de gênero, fui instigada a investigar como se dá a inserção das temáticas de gênero e de raça nos cursos superiores do Instituto Federal da Bahia, *Campus* Salvador. A escolha pelas temáticas de gênero e de raça se deu pelo fato de eu acreditar que são dois temas imprescindíveis na formação de qualquer profissional se queremos uma sociedade

mais justa, com relações equânimes, sem opressões. Existem inclusive prerrogativas legais para a inserção de tais temas nos currículos. Minha aproximação maior sempre foi com os cursos de graduação, por isso o recorte nesse nível de ensino. A escolha pelo *Campus* Salvador se deu pelo fato de ser o maior e principal *Campus* da instituição, o qual oferece dez cursos superiores: três tecnólogos, três licenciaturas e quatro bacharelados.

Essa pesquisa é especialmente instigante tendo em vista o histórico do IFBA, tendo seu início, em 1909, como Escola de Aprendizes e Artífices e tendo, por muito tempo, o predomínio do público masculino. Alguns cursos, tais como Engenharia Industrial Elétrica e Engenharia Mecânica, ainda são predominantemente masculinos. Entretanto, esse contexto vem mudando, com a crescente presença de mulheres, mesmo nessas áreas. Sendo assim, um dos pontos de investigação consiste na seguinte pergunta: o androcentrismo da instituição ainda é realidade? Esse aspecto traz repercussões sobre o processo de ensino e aprendizagem?

Além disso, a natureza do Instituto Federal da Bahia, o qual tem por foco a promoção da Educação Profissional, Científica e Tecnológica, é voltada, na maior parte dos cursos, para as ciências duras¹. Alguns cursos oferecem poucas disciplinas da área de Ciências Humanas, sendo muitas destas optativas. Portanto, reflito sobre a seguinte pergunta: como se dá a inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia nas áreas de conhecimento mais técnicas? Existem estratégias de abordagem desses temas nessas áreas?

Dessa maneira, a pesquisa tem três eixos teóricos: História da Ciência, Estudos Feministas da Ciência e da Tecnologia e Currículo. Historicamente, a ciência tem sido entendida como portadora daquelas características associadas às ciências duras, a exemplo de um fazer neutro e racional. Todavia, os Estudos Feministas têm desconstruído essa ideia e exposto que toda produção de conhecimento é situada e carrega uma posição política intrínseca às pesquisas científicas. Para tanto, recorri a teóricas tais como Cecília Sardenberg (2002), Ângela Maria Freire de Lima e Souza (2002), Sondra Farganis (1997), Ruth Berman (1997), Diana Maffía (2014), Ilana Löwy (2000), Léa Velho e Elena León (1998), Lourdes Bandeira (2008), Marília Carvalho e Lindamir Casagrande (2011), Hildete Melo (2018), Silvia Yannoulas (2007), Londa Schiebinger (2014), Evelyn Fox Keller (2006), Carla Cabral (2006), Luzinete Simões Minella (2013). Essa reflexão teve uma forte implicação na pesquisa desenvolvida nesta tese, tendo em vista a natureza do Instituto Federal da Bahia, o qual tem em

¹ Conforme Lima e Souza (2003), as ciências duras seriam aquelas que produzem dados firmes e que se pretendem imparciais, neutros e abstratos; enquanto as ciências moles produziriam dados maleáveis, lidando com seres vivos, comportamento, sociedades etc.

sua própria caracterização nominal ser uma instituição de Educação, Ciência e Tecnologia, que faz parte da rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Ao realizar essa pesquisa no Instituto Federal da Bahia, tendo como foco os cursos superiores ofertados pelo *Campus* Salvador, olhar para os PPCs e, conseqüentemente, para os currículos, foi de extrema relevância. A origem etimológica da palavra currículo tem o sentido de percurso a ser percorrido. Adicionalmente, apesar de a prática docente no processo de ensino e de aprendizagem ser muito mais do que o Projeto de Curso e o Currículo possam apresentar, um importante passo consiste na previsão desses temas nesses documentos que guiarão a prática docente. Vejo o currículo como um importante percurso ou caminho a ser construído no sentido de proporcionar um ensino que contribua para a erradicação das opressões e para relações equânimes de gênero e de raça/etnia. Nesse sentido, estabeleci um diálogo com importantes autores que discutem o currículo, sob a visão crítica, porém com elementos pós críticos, tais como Tomaz Tadeu da Silva (1995) e José Augusto Pacheco (2001). Dessa maneira, outro questionamento da pesquisa consiste no seguinte: quais concepções de ciência permeiam o Instituto Federal da Bahia/ *Campus* Salvador e quais as implicações no processo de ensino e de aprendizagem?

A tese defendida é que o histórico androcêntrico, eurocêntrico, sexista e positivista da instituição, a qual é voltada para a formação profissional, com vocação para as ciências duras, torna especialmente desafiadora a inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia nos cursos superiores ofertados pela instituição em contradição à sua missão de formar cidadãos(ãs) histórico-críticos.

Portanto, a presente tese teve como objetivo geral:

Analisar, no contexto dos Estudos Feministas da Ciência e da Tecnologia, a inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia nos cursos de graduação do Instituto Federal da Bahia/ *Campus* Salvador, destacando os principais desafios e respectivas estratégias de superação;

Os objetivos específicos foram os seguintes:

Investigar o quantitativo de homens e de mulheres docentes e discentes, assim como sua autodeclaração de pertencimento étnico-racial, nos cursos superiores e sua distribuição nos diferentes cursos analisados;

Analisar a inserção das interseccionalidades de gênero e de raça/etnia nos documentos institucionais que direcionam o ensino e a aprendizagem: os Projetos Pedagógicos Institucional e dos Cursos Superiores, assim como seus componentes curriculares;

Investigar concepções de gestores(as) e de docentes dos cursos de graduação do IFBA/*Campus* Salvador no que tange ao conceito de ciência e às relações de gênero e de raça/etnia conforme as áreas de conhecimento de sua atuação;

Analisar possíveis obstáculos e estratégias que docentes encontram na abordagem dessas temáticas, considerando o histórico e a natureza da instituição.

Assim, a presente tese é resultado de uma pesquisa na qual estou engajada e situada como pesquisadora feminista e também como uma pessoa que atua na Instituição *locus* da pesquisa. Portanto, a epistemologia feminista utilizada é a *standpoint theory*, delineada no Capítulo 1, dialogando com autoras tais como Sandra Harding (1991), Dorothy Smith (1987), Nancy Hartsock (1987), Patricia Hill Collins (2016) e Donna Haraway (1995), as quais trazem importantes contribuições a essa perspectiva. A abordagem teórico-metodológica da pesquisa será delineada no próximo tópico.

1.2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA EM UM ESTUDO INTERDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO, HISTÓRIA DA CIÊNCIA E GÊNERO

O percurso teórico-metodológico desenvolvido nessa pesquisa, como citado, é baseado nos Estudos Feministas, especialmente em autoras que discutem as relações de gênero e de raça/etnia na ciência e na educação. Portanto, os conceitos de gênero e de raça/etnia são substanciais para a investigação proposta. Ademais, o conceito de classe também está imbricado na pesquisa e, especificamente, as relações de gênero e de raça/etnia na ciência serão um aspecto central na pesquisa.

Como já comentado, estou totalmente engajada na pesquisa, pois analisei um contexto no qual estou inserida. Dessa forma, a epistemologia do *standpoint* corroborou essa pesquisa, uma vez que estou, como pesquisadora e profissional, corporificada nesse projeto. Não há como pensar em uma pesquisa neutra, com “objetividade fraca”. (HARDING, 1991) Mas, sim, uma pesquisadora posicionada, feminista, cujos valores repercutiram nessa pesquisa que visa à máxima premissa do movimento feminista: a equidade entre homens e mulheres, a equidade em relação a gênero e suas interseccionalidades de raça/etnia, classe, geração etc.

Essa postura implica em responsabilidade e não é tarefa fácil, tal como Donna Haraway (1995) afirmou, que quanto mais avançava em sua crítica, mais desafiadora esta se tornava. Este desafio é ainda mais agravado pelo contexto atual em que tanto se questiona os estudos de gênero e tanto se apresenta a falsa ideia de que a equidade de gênero e de raça/etnia já é uma realidade.

Também a epistemologia do feminismo negro teve uma grande relevância nessa pesquisa à medida que a interseccionalidade de raça/etnia é um importante marcador nas relações de gênero destacadas. Penso que gênero e raça/etnia são dois aspectos de grande relevância em nossa sociedade no sentido de se combater as injustiças sociais.

No que tange aos procedimentos metodológicos a serem utilizados, surge a pergunta: qual o método mais adequado? No que tange à pesquisa feminista, surge a questão proposta por Sandra Harding (1998): existe um método feminista?

Sandra Harding (1998) explica que o método é uma técnica para buscar informações. Não se pode descartar algum método, afirmando que ele não pode ser feminista; ou relacionar a pesquisa feminista com apenas alguns métodos específicos. O que dirá se a pesquisa é feminista são os objetivos da mesma (sendo que o método deverá atender a tais objetivos), os quais devem ser em prol das mulheres e suas demandas.

Posto isso, a metodologia construída foi quanti-qualitativa. Primeiramente, foram realizados os seguintes levantamentos quantitativos: quantidade de professores(as), total e por curso, que atuam nos cursos de graduação do IFBA/ *Campus* Salvador, considerando o recorte de gênero e de raça/etnia; levantamento quantitativo histórico e atual de discentes, total e por curso, considerando o recorte de gênero e de raça/etnia.

Em relação ao corpo discente, obtive a maior parte dos dados na internet por meio da Plataforma Nilo Peçanha², conforme indicado pela Diretoria de Ensino e Gerência de Registros Acadêmicos (GRA) do *Campus* Salvador. Os dados históricos discentes foram obtidos junto à Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação. Em relação ao corpo docente, recorri a documentos tais como Projetos Pedagógicos de Cursos e Relatório de Avaliação dos Cursos pelo Ministério da Educação e realizei solicitação à Diretoria de Gestão de Pessoas.

A pesquisa qualitativa consistiu na análise do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFBA; análise dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação do IFBA/ *Campus* Salvador; realização de questionários a docentes que atuam no *Campus*; realização de entrevistas com gestores(as) do *Campus* Salvador e com docentes selecionados(as) a partir das respostas aos questionários.

² Iniciada em 2017, a Plataforma Nilo Peçanha (PNP) destina-se à coleta, tratamento e publicização de dados oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A Plataforma apresenta informações sobre as unidades que compõem a referida rede, cursos, corpo docente, discente e técnico-administrativo, além de dados financeiros. Os dados são alimentados com informações do Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos (SIAPE), do Sistema Integrado de Administração Financeira (SIAFI) e do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC). Fonte: <http://portal.mec.gov.br/plataforma-nilo-pecanha>. Acesso em 15 de novembro de 2019.

A pesquisa quantitativa visou ter um panorama da instituição no que se refere ao quantitativo de docentes e discentes que atuam nos cursos de graduação. O recorte de gênero e de raça/etnia teve por objetivo investigar se a instituição ainda é caracterizada por um predomínio masculino e qual autoidentificação de raça/etnia da maior parte dos(as) docentes e discentes. Conforme é delineado no Capítulo 2 desta tese, a instituição é historicamente voltada para o público masculino. Obter o panorama atual da instituição em especial no recorte de gênero, inclusive em relação a cada tipo de curso superior, foi um aspecto importante para investigar se a instituição ainda é androcêntrica e se há segregação das mulheres em determinadas áreas de conhecimento. Esse aspecto constituiu ainda em um fator importante para investigar as concepções de gestores(as) e docentes no que se refere ao conceito de ciência e às relações de gênero e raça/etnia no campo científico e possíveis repercussões sobre o processo de ensino e aprendizagem que desenvolvem.

Os dados qualitativos obtidos por meio dos documentos legais, Projeto Pedagógico do IFBA e Projetos Pedagógicos de Curso foram importantíssimos na investigação proposta, já que esses documentos, em tese, guiam o fazer pedagógico dos(as) educadores. Apesar de não suficiente, a abordagem dos temas de gênero e de raça/etnia em tais documentos são um aspecto importante, no sentido de registrar e documentar a importância de tais temáticas, além de indicar caminhos para, de fato, implementar a inserção dos temas.

Posteriormente, o contato com docentes da instituição, tanto por meio de questionários quanto por entrevistas, possibilitou conhecer práticas educativas da instituição no que se refere, em especial, ao trabalho com as temáticas de gênero e de raça/etnia. O contato com gestores(as) e docentes de diferentes áreas foi interessante no sentido de investigar se há diferenças na concepção dos(as) mesmos conforme a área de conhecimento em que atuam.

Após o envio do questionário a 360 docentes do *Campus* Salvador, obtive 54 respostas. A seguir, realizei um total de 13 entrevistas: Diretor Geral, Diretora de Ensino (os quais são identificados pelo nome, conforme autorizado); 8 coordenadores(as) de cursos superiores; 1 membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros; 1 membro da Comissão de Prevenção e Combate ao Assédio e 1 professor que foi escolhido a partir das respostas ao questionário.

Para a realização da análise dos projetos pedagógicos, dos questionários e das entrevistas, utilizei a Análise de Discurso Crítica (ADC). Segundo Fairclough (1989), a ideologia é mais efetiva quando sua ação não é evidente. Desconstruir ideologicamente textos que integram práticas sociais pode desvelar relações de dominação e, assim, favorecer aqueles(as) que estão em desvantagem nessas relações. Portanto, foi muito apropriado para a

pesquisa proposta que visa contribuir para uma educação e formação profissional que promovam a equidade, sem discriminações de gênero e de raça/etnia.

Dessa maneira, a pesquisa consiste em uma investigação feminista, que visa à equidade de direitos entre homens e mulheres. As instituições de ensino constituem um importante *locus* de produção e reprodução de desigualdades que não pode ser ignorado. A inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia no currículo é substancial nesse propósito.

1.3 ESTRUTURA DA TESE

A presente tese está estruturada em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta o detalhamento do percurso teórico-metodológico da pesquisa, que está baseada na epistemologia feminista da *standpoint theory*. Assim, são apresentadas as principais teóricas desta linha epistemológica, Sandra Harding (1991), Dorothy Smith (1987), Nancy Hartsock (1987), entre outras. Além disso são abordados conceitos centrais da pesquisa: gênero, raça/etnia e interseccionalidades e, também, Pedagogias Feministas. Por fim, o primeiro capítulo delinea os métodos da pesquisa: tanto quantitativos quanto qualitativos.

O segundo capítulo dá continuidade à abordagem teórica da pesquisa, tendo como foco, então, os Estudos Feministas da Ciência e da Tecnologia e apresenta, ainda, o contexto histórico e atual da instituição *locus* da pesquisa: o Instituto Federal da Bahia/ *Campus* Salvador. Sendo o IFBA uma instituição de Educação, Ciência e Tecnologia, o *locus* da pesquisa levou-me a bases teóricas que discutem acerca da presença e atuação das mulheres na ciência. Além disso, olhar para o histórico androcêntrico da ciência e, também, para o histórico da Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi essencial para a pesquisa de campo realizada nessa tese. Nesse capítulo, são ainda descritos dados quantitativos no que se refere à presença feminina e negra no *Campus* Salvador do IFBA, tanto em relação ao corpo docente quanto discente. Portanto, o Capítulo 2 objetiva, a partir dos Estudos Feministas da Ciência e da Tecnologia, uma reflexão acerca da Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tomando por *locus* o *Campus* Salvador do Instituto Federal da Bahia.

O terceiro capítulo tem por foco especificamente o campo pedagógico, abordando as legislações pertinentes à inserção de gênero e de raça/etnia no Ensino Superior e, também, teorias sobre currículo. Tomando por base tal arcabouço teórico, o capítulo objetiva analisar, especificamente, os Projetos Pedagógicos Institucional e dos Cursos Superiores do *Campus* Salvador no que tange à inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia nos currículos. Como

destacado, tais documentos, em teoria, direcionam o processo de ensino e de aprendizagem. Portanto, é vital olhar para estes para a realização da pesquisa desta tese.

E, por fim, o quarto capítulo discorre sobre a investigação principal da tese: analisar, sob a ótica dos Estudos Feministas da Ciência e da Tecnologia, a inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia nos cursos superiores do *Campus* Salvador, sendo a investigação, nesse capítulo, realizada a partir das falas de gestores(as) e docentes do *Campus* obtidas por meio dos questionários e das entrevistas realizadas.

As considerações finais dissertam sobre as conclusões obtidas por meio da investigação proposta e também ponderações propositivas no sentido de pensar caminhos para um ensino que inclua as temáticas de gênero e de raça/etnia nos currículos, inclusive em áreas técnicas, propiciando a formação de profissionais sem preconceitos e discriminações e colaborando para um fazer científico feminista, com equidade de direitos assegurada.

2 CAPÍTULO 1 REFLEXÕES SOBRE EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIA: OS CAMINHOS DE UMA INVESTIGAÇÃO INTERSECCIONAL

2.1 EPISTEMOLOGIA FEMINISTA PERSPECTIVISTA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A epistemologia feminista perspectivista ou *standpoint theory* (teoria do ponto de vista) tem como principais teóricas Sandra Harding (1991), Dorothy Smith (1987), Nancy Hartsock (1987) e Donna Haraway (1995), que trazem importantes contribuições a essa perspectiva. Aportes de Patricia Hill Collins também serão considerados por trazerem a questão de raça à discussão.

Nancy Hartsock (1987) aborda as diferenças das vidas das mulheres e dos homens, destacando a divisão sexual do trabalho e como essa divisão estrutura o sistema capitalista. Argumenta que o *standpoint* feminista emerge do exame das atividades das mulheres, estando relacionado ao *standpoint* do proletariado, porém aprofundado.

Assim como o ponto de vista proletário emerge da contradição entre aparência e essência no capitalismo, entendido como essencialmente histórico e constituído pela relação capitalista e trabalhador, o ponto de vista feminista emerge da contradição entre as estruturas sistematicamente diferentes da vida masculina e feminina nas culturas ocidentais. (tradução livre) (HARTSOCK, 1987, p. 174)³

A autora aborda ainda o conceito de masculinidade abstrata, chamando a atenção para como as atividades ditas feministas estão associadas ao cuidado, ao concreto; enquanto as atividades atribuídas aos homens estariam mais ligadas à abstração.

Dorothy Smith (1987) faz essa mesma análise. Ela refere-se à bifurcação da consciência: de um lado, a atividade conceitual especial de pensamento, pesquisa, ensino, administração; e, do outro, o mundo das atividades práticas concretas de manter as coisas limpas, administrar de alguma forma a casa e os filhos... As primeiras atividades citadas são costumeiramente designadas aos homens; enquanto estas últimas, às mulheres.

Nesse sentido, Smith instiga o(a) pesquisador(a) a olhar a partir da própria experiência, ou seja, olhar para a experiência das mulheres, como sujeitos subalternizados. Partindo de uma

³Just as the proletarian standpoint emerges out the contradiction between appearance and essence in capitalism, understood as essentially historical and constituted by the relation of the capitalist and worker, the feminist standpoint emerges both out of the contradiction between the systematically differing structure of male and female life activity in Western cultures. (HARTSOCK, 1987, p. 174)

análise da Sociologia, ela propõe uma transformação da mesma. Sugere não apenas uma reorganização da sociologia, uma mudança na relação da socióloga com seu objeto de conhecimento, mas também sua problemática. Ela assume a posição de olhar e analisar sua própria existência.

Essa reorganização envolve primeiro colocar a socióloga onde ela está, de fato, situada, ou seja, no início daqueles atos pelas quais ela conhece ou irá vir a conhecer, e segundo, tornar sua experiência direta da vida cotidiana a base principal de seu conhecimento. (SMITH, 1987, p. 9)

Essa proposição é muito inovadora: não apenas reconhecer a subjetividade do(a) pesquisador(a), mas olhar para si mesmo(a) de fato, pesquisar acerca de sua própria experiência. No caso das mulheres, isso é especialmente instigante dada a divisão sexual do trabalho e os papéis socialmente construídos em torno das relações de gênero.

Dessa maneira, Smith analisa como a Sociologia deve ser transformada com o objetivo de ser capaz de explicar a vida social para as mulheres, não apenas para os homens. A autora coloca o exemplo de como estudantes de pós-graduação em Sociologia são moldados de forma a pensar e praticar a sociologia de uma forma padronizada, por assim dizer. E esse “padrão” é sexista: “o sociólogo é ele”. (1987, p. 8)

Ela defende que “estar interessado em saber de algo não invalida o que é descoberto.” (1987, p. 5) De fato, na realidade, todo e qualquer pesquisador(a) tem que estar interessado(a) na pesquisa que está realizando. Não existe neutralidade, em que se pode “anular” o(a) pesquisador(a). Ele(a) terá sua posicionalidade marcada em sua pesquisa.

Smith (1987) afirma que a única forma de conhecer um mundo socialmente construído é conhecê-lo de dentro. Não podemos nunca estar fora dele. De fato, nós, mulheres, estamos inseridas cotidianamente nessas relações que buscamos desconstruir. É preciso problematizar e desconstruir essas construções sociais em torno do sexismo e do patriarcado e olhar para a própria experiência é um ótimo começo. Afinal, como problematizar acerca de questões em nosso campo de pesquisa, sem olhar para si mesmo(a)?

Sandra Harding também destaca a importância de partir da vida dos subalternizados:

As epistemologias do ponto de vista – especialmente a feminista, que tem mais plenamente articulado este tipo de teoria de conhecimento – têm reivindicado fornecer um mapa ou “lógica” fundamental sobre como fazer isso: “partir de

vidas marginalizadas” e “tomar a vida cotidiana como problemática”. (tradução livre) (1993, p. 50)⁴

A autora defende que conhecimento situado e as epistemologias do ponto de vista requerem e geram padrões mais fortes para objetividade do que aqueles que se recusam a adotar essa postura. A *standpoint theory* tem como premissa o que Sandra Harding (1991) chama de “objetividade forte”. Essa objetividade vai de encontro ao ideal da pesquisa científica de neutralidade e de objetividade, no seu conceito “fraco”, no qual o(a) pesquisador(a) deve ser totalmente neutro e analisar objetivamente ou de modo imparcial o objeto da pesquisa.

Segundo Harding (1991), na “objetividade fraca”, espera-se uma eliminação de todos os valores e interesses sociais da pesquisa e de seus resultados. Entretanto,

Cientistas e teóricos da ciência que trabalham em projetos muito diferentes disciplinarmente e politicamente opuseram-se à noção convencional de uma objetividade isenta de valor, imparcial e desapaixonada que deveria guiar a pesquisa científica e sem a qual, de acordo com o pensamento convencional, não se pode separar a crença justificada da mera opinião ou conhecimento real de meras reivindicações de conhecimento. (tradução livre) (1991, p. 138)⁵

Dessa forma, as feministas perspectivistas têm assumido a posicionalidade do sujeito pesquisador e sua corporificação na pesquisa. Essa postura, nomeada por Harding (1991) de “objetividade forte”, expõe as pesquisas ditas científicas e objetivas, do ponto de vista da “objetividade fraca”, como inexistentes, pois sempre haverá interesses e valores envolvidos na pesquisa.

A autora defende que os padrões da “objetividade forte” são mais racionais e mais efetivos em produzir resultados maximamente objetivos do que aqueles associados com o que ela chama de “objetividade fraca”. Ela não apenas expõe essa realidade, mas também chama a atenção para a relevância desse olhar para dentro, especialmente no que diz respeito à condição das mulheres:

Para resumir o argumento do capítulo anterior, em uma sociedade estruturada pela hierarquia de gênero, iniciar o pensamento a partir da vida das mulheres aumenta a objetividade dos resultados da pesquisa, trazendo a observação

⁴ The standpoint epistemologists – and specially the feminists Who have most fully articulated this kind of theory of knowledge – have claimed to provide a fundamental map or “logic” for how to do this: “start from marginalized lives” and “take everyday life as problematic”. (HARDING, 1993, p. 50)

⁵ Scientists and science theorists working in many different disciplinary and policy projects have objected to the conventional notion of a value-free, impartial, dispassionate objectivity that is supposed to guide scientific research and without which, according to conventional thought, one cannot separate justified belief from mere opinion, or real knowledge from mere claims to knowledge. (HARDING, 1991, p. 138)

científica e a percepção da necessidade de explicações sobre suposições e práticas que parecem naturais ou não dignos de nota da perspectiva da vida dos homens nos grupos dominantes. Pensar da perspectiva da vida das mulheres torna estranho o que parecia familiar, que é o princípio de qualquer investigação científica. (tradução livre) (HARDING, 1991, p. 150)⁶

Sandra Harding (1991) defende olhar a partir daqueles(as) que são subalternizados, resultando em uma visão mais ampla da realidade. O olhar a partir de grupos dominantes vê a opressão como algo normal, corriqueiro, ao passo que o olhar a partir da vida das mulheres, coloca a opressão em evidência visando sua eliminação.

Nesse sentido, a “objetividade fraca”, portanto, tem um interesse de elites de permanecer nessa posição subjugando grupos marginalizados. A desconstrução dessa visão parcial e opressora só vem a contribuir na luta feminista contra toda forma de opressão. Cabe, no entanto, conforme Harding, “refletir sobre tudo o que a ciência não faz, as razões das exclusões, como elas conformam a ciência precisamente através das ausências, quer elas sejam reconhecidas ou não.” (1993, p. 13)

Débora Aymoré (2017), ao abordar o conceito de “objetividade forte”, de Sandra Harding, explica que a “objetividade fraca”, praticada predominantemente pela ciência, contribui para a invisibilidade de populações histórica e socialmente oprimidas; por outro lado, a “objetividade forte” dá visibilidade aos grupos oprimidos à medida que os toma como participantes da pesquisa, não apenas como objetos de investigação.

o que se considerava maximizar a objetividade nas investigações sociais e naturais eram, na verdade, estereótipos sexistas e androcêntricos, que, segundo as feministas, restringiam o processo de pesquisa. Assim, a teoria do ponto de vista propôs iniciar a pesquisa fora do quadro conceitual dominante, tal como no caso da vida cotidiana dos grupos oprimidos, entre os quais se situam as mulheres. O reconhecimento da multiplicidade de valores e de interesses envolvidos, bem como a abordagem localmente específica dos mesmos, reforça a objetividade forte, visibilizando os grupos vulneráveis. (AYMORÉ, 2017, p. 179)

Para Aymoré (2017), a “objetividade forte” descarta a abstração de uma ciência totalmente controlada pela razão. Harding (2015) apresenta uma nova lógica de investigação, apoiada na epistemologia e metodologia do ponto de vista. Portanto, conforme Aymoré,

⁶ To summarize the argument of the last chapter, in a society structured by gender hierarchy, starting thought from women’s lives increases the objectivity of the results of the research by bringing scientific observation and the perception of the need for explanation to bear on assumptions and practices that appear natural or unremarkable from the perspective of the lives of men in the dominant groups. Thinking from the perspective of women’s lives makes strange what had appeared familiar, which is the beginning of any scientific inquiry. (HARDING, 1991, p. 150)

Harding é crítica e propositiva, dirigindo-se a uma nova concepção de ciência, a partir do olhar de grupos subalternizados. Harding (2015) propõe a produção do conhecimento cada vez menos baseada em uma estrutura hierarquizada. Na perspectiva do ponto de vista, investigador(a) e investigado(a) são colocados(as) em condição de igualdade, o que fez-me lembrar a pesquisa de Cecília Sardenberg (2014), a qual destacou a relação sujeito e objeto da pesquisa como uma rede de solidariedade, sem hierarquias.

Donna Haraway (1995) argumenta que o objeto do conhecimento deve ser visto como um ator e agente, não como uma tela ou terreno ou recurso. Ele não é algo inerte e passivo. Cita o exemplo do sexo, visto como objeto do conhecimento biológico, cuja ideia de passividade foi desconstruída pela categoria gênero.

Todavia, esse modo produção do conhecimento científico não é relativista. Donna Haraway (1995) também discorre acerca do uso do termo “objetividade” e defende que “objetividade feminista significa, simplesmente, saberes localizados.” (1995, p. 18) Argumenta a favor do conhecimento situado e corporificado e contra as formas de conhecimento não localizáveis, irresponsáveis. Alternativa ao relativismo, Haraway argumenta a favor de saberes parciais, localizáveis, críticos, visto que, para a autora, o relativismo é uma forma de não estar em lugar nenhum alegando que está em toda parte.

Assim, como muitas outras feministas, quero argumentar a favor de uma doutrina e de uma prática da objetividade que privilegie a contestação, a desconstrução, as conexões de rede e a esperança na transformação dos sistemas de conhecimento e nas maneiras de ver. (HARAWAY, 1995, p. 24).

Haraway argumenta que o eu dividido e contraditório interroga posicionamentos e é responsabilizado, pois a divisão é a imagem privilegiada das epistemologias feministas do conhecimento científico. Divisão é vista, pela autora, como multiplicidades heterogêneas, simultaneamente necessárias e não passíveis de serem espremidas em fendas isomórficas ou listas cumulativas. O eu cognoscente é parcial, nunca acabado, completo, dado. É construído e alinhavado de modo imperfeito, capaz de juntar-se ao outro, sem pretender ser o outro. Haraway explica que um(a) conhecedor(a) científico(a) não procura a posição de identidade com o objeto, mas de objetividade, ou seja, de conexão parcial.

A posicionalidade é, assim, peça chave na construção do conhecimento e implica em responsabilidade, à medida que o(a) pesquisador(a) posiciona-se em relação à pesquisa e apresenta seu ponto de vista e argumentos para defesa desse, situando o conhecimento produzido e reconhecendo o mesmo como parcial. Contudo, essa posicionalidade não implica

em parcialidade em si mesma, mas, ao contrário, leva a possibilidades de conexões que o conhecimento situado oferece. “O único modo de encontrar uma visão mais ampla é estando em algum lugar em particular. A questão da ciência para o feminismo diz respeito à objetividade como racionalidade posicionada.” (HARAWAY, 1995, p. 33)

Segundo Ângela Figueiredo e Ramón Grosfoguel (2007), o ponto central da posicionalidade consiste no lugar da enunciação, isto é, a localização étnica, sexual, racial, de classe e de gênero do sujeito que enuncia. O reconhecimento da ideia de posicionalidade é oposto ao conceito de “ponto zero”, trazido pelo filósofo colombiano Santiago Castro-Gomez (2003), que sugere um ponto de vista que representa a si mesmo como não tendo nenhum ponto de vista e que, portanto, almeja ser neutro e universal.

Haraway adverte que a objetividade feminista abre espaço para surpresas e ironias, ou seja, a pesquisa a partir da teoria do ponto de vista assume riscos. “Trata-se de assumir riscos num mundo no qual “nós” somos permanentemente mortais, isto é, não detemos o controle “final”.” (1995, p. 41)

Haraway (1995) preocupa-se com os critérios sob os quais os conhecimentos feministas devem ser produzidos. Contudo, cabe uma reflexão crítica sobre essa epistemologia à luz da teórica Maria Cecília Mac Dowel dos Santos (1995). A autora questiona dois aspectos da proposta de Donna Haraway sobre conhecimentos situados. O primeiro diz respeito à posição ou situação do sujeito cognoscente. Para Haraway, essa posição não se define por sua identidade. No entanto, Santos questiona como o sujeito pode posicionar-se no mundo sem assumir qualquer identidade. Crítica que Haraway parece rejeitar a noção de identidade, ao invés de redefini-la junto com a noção da diferença.

Ao não redefinir identidade como algo não essencialista e interdependente de uma política de diferença de e nos gêneros, a proposta de “conhecimentos situados” de Haraway acaba ensejando uma política de diferença incompatível com a própria identificação das diferenças entre mulheres. (SANTOS, M. C. M. D., 1995, p. 55)

Santos (1995) cita Norma Alarcón que critica a epistemologia do *standpoint*, pois, por um lado, afirma-se uma identidade formada por representações heterogêneas e heterônomas de gênero, raça e classe; por outro lado, não se examina como aquela identidade pode ser teorizada ou analisada, reafirmando uma subjetividade unificada, compartilhada através do gênero.

O segundo aspecto da crítica de autora refere-se à questão da tradução. Haraway não evidencia em que direção, língua e linguagem essa tradução parece ocorrer – ou de fato ocorre, não problematiza para quem se faz ciência e teoria feminista. Nesse sentido, Santos argumenta

que o conhecimento feminista produzido nas universidades seja traduzido para o universo linguístico das organizações feministas não acadêmicas e que o conhecimento destas seja traduzido para o contexto das universidades, sendo, dessa forma, possíveis intercâmbios e recíprocas contestações nas construções do saber feminista em cada um desses espaços, possibilitando a disseminação, a troca e a pluralização de conhecimentos.

Essa percepção de pluralidade de conhecimentos me remete à percepção do quanto múltiplos e heterogêneos são os movimentos feministas. Para a pesquisa que será destacada no próximo tópico, é de assaz importância as teóricas que destacam o feminismo negro a exemplo de Patricia Hill Collins (2016). A autora aborda a relevância da produção das intelectuais negras que destacam o quanto a opressão em relação à raça se intersecciona com outros marcadores e, no caso das mulheres negras, resulta uma opressão dupla ou, na maior parte dos casos, quando somada à condição social, uma tripla opressão.

Collins (2016) enfatiza três chaves do pensamento feminista negro: a autodefinição e autoavaliação, as quais desafiam o processo do conhecimento que resultou em imagens estereotipadas sobre as mulheres negras, defende que estas definam a si próprias; a natureza interligada da opressão, que destaca a interligação entre raça, gênero e classe; e a importância da cultura no sentido de fornecer símbolos e valores de autodefinição e de autoavaliação.

Collins (2016) ainda enfatiza a posição da mulher negra pesquisadora de *outsider within*, ou forasteira de dentro, *status* esse que gera tensões. Algumas sociólogas negras acabam por sair da Sociologia, tornando-se *outsiders*; enquanto outras optam por reprimir sua diferença para tornarem-se *insiders*; entretanto, a autora defende a postura de uma *outsider within*, *status* esse que proporciona mais criatividade juntamente com a tensão que gera.

Essa tensão da mulher negra pesquisadora ocorre o tempo todo conosco, mulheres feministas, à medida que somos colocadas em uma posição marginal, subalternizada e somos questionadas no que tange à produção de conhecimento por não nos enquadrarmos nos “padrões” sexistas e androcêntricos de produção de conhecimento científico. Sandra Harding (1993) fala da instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. Argumenta que é preciso aceitar essa instabilidade em que vivemos.

É possível aprender a aceitar a instabilidade das categorias analíticas, encontrar nelas a desejada reflexão teórica sobre determinados aspectos da realidade política em que vivemos e pensamos, usar as próprias instabilidades como recurso de pensamento e prática. Não há “ciência normal” para nós! Recomendo aceitar esta mesma solução, apesar de tratar de uma meta incômoda. (HARDING, 1993, p. 11)

Ela acrescenta que é um delírio imaginar que o feminismo possa chegar a uma teoria perfeita, uma ciência normal com paradigmas aceitos por todas as correntes. A pesquisa feminista necessita de categorias, mas precisa assumir que tais categorias são instáveis e que é preciso “encarar as próprias instabilidades como recursos válidos.” (1993, p. 28)

Por essa razão, somos chamadas, como nomeia Susan Bordo (2000), de “o outro”, algo que está sempre à margem. Bordo afirma, por exemplo, que o livro “O segundo sexo” é tido como uma obra de valor teórico e filosófico, porém, somente para o feminismo; é considerado um livro sobre mulheres. A veracidade das colocações de Simone de Beauvoir se confirma na marginalização de sua obra. Ela nos lembra que a própria Beauvoir argumenta que “seremos sempre mapeadas dentro da região do Outro.” (2000, p. 15)

Isso corrobora o que Smith (1987) destacou acerca do campo de conhecimento da Sociologia, em que “o sociólogo é ele”. As mulheres são comumente questionadas quanto à sua capacidade e quanto à relevância do conhecimento que produzem.

Elisabeth Lloyd (1995), ao destacar as epistemologias feministas e especificamente o conceito de objetividade, conforme exposto nesse tópico, aborda as críticas às teorias feministas, as quais as acusam de não seguirem os “padrões de objetividade”.

De alguma forma, porém, uma frente unificada está implicitamente presente contra epistemologias feministas: ‘objetividade’ é de extrema clareza e importância para todos(as) exceto as feministas, que são caricaturadas por desconsiderá-la para promover suas agendas políticas. Isso é absurdo. A metafísica corrente, a epistemologia e a filosofia da ciência, não consideram a ‘objetividade’ como concedida. As epistemologias feministas estão desafiando a si mesmas e outros filósofos para esclarecer e defender interesses específicos sobre objetividade, verdade e conhecimento. (tradução livre) (LLOYD, 1995, p. 375)⁷

Dessa maneira, Lloyd expõe essa questão e defende que, pelo contrário, as feministas têm aprofundado o conceito de objetividade, tornando as pesquisas muito mais responsáveis e produtivas, tal como as teóricas da teoria do ponto de vista fazem.

Como já explanado anteriormente, o conhecimento científico é visto, pelos padrões androcêntricos e sexistas, como algo neutro e objetivo, mas essa objetividade, como destacado por Harding (1991), é uma “objetividade fraca”. A “objetividade forte”, defendida pelas

⁷ Somehow, though, a unified front is implicitly presented against feminist epistemologists: ‘objectivity’ is of utmost clarity and importance to everyone except the feminists, who are caricatured as disregarding it in order to further their political agendas. This is absurd. Current metaphysics, epistemology, and philosophy of science, take no such view of ‘objectivity’ as granted. Feminist epistemologists are challenging themselves and other philosophers to clarify and defend specific concerns about objectivity, truth and knowledge. (LLOYD, 1995, p. 375)

feministas do *standpoint*, é justamente o conhecimento situado, a corporificação do sujeito da pesquisa, é tomar como objeto sua própria condição subalternizada de ser mulher e em conexão com outros marcadores de opressão. Porém, assumir essa postura é algo extremamente desafiador, é assumir riscos, mas tendo em mente que essa posição de tensão é muito produtiva e necessária.

É imperativo resistirmos à guetoização da perspectiva feminista – em conferências, em coletâneas, no currículo – e insistirmos para que a filosofia feminista seja lida como crítica cultural. Mais precisamente, precisamos insistir para que a “teoria do gênero” seja lida para a crítica cultural que ela oferece. (BORDO, 2000, p. 24)

A autora argumenta que quão inadequada é qualquer compreensão da filosofia que não considera o racismo e o sexismo. De fato, frequentemente, em pesquisas diversas, que não são feministas, aspectos que envolvem gênero e raça estão “gritando”, por assim dizer, na pesquisa, mas o(a) pesquisador(a) não considera e não discute tais aspectos. Portanto, precisamos defender a produção de conhecimento feminista, pois nossa produção tem uma visão muito mais ampla em prol da erradicação das opressões.

De acordo com Anzaldúa, em especial para nós, feministas,

escrever é perigoso porque temos medo que a escrita revela: os medos, as raivas, a força de uma mulher sob uma opressão tripla ou quádrupla. Porém neste ato reside nossa sobrevivência, porque uma mulher que escreve tem poder. E uma mulher com poder é temida. (2000, p. 234)

Precisamos continuar escrevendo, continuar realizando pesquisas, avançando nas conquistas. Conforme Evelyn Fox Keller, o feminismo produziu novos ângulos, novas maneiras de ver o mundo, de ver mesmo as coisas comuns; abriu novos espaços cognitivos. (2006, p. 30) Assim, transformou o fazer científico androcêntrico que subjugava as mulheres e as subalternizavam. Entretanto, Fox Keller afirma que gostaria de poder dizer mais. De fato, ainda há muita luta pela frente, precisamos de mais avanços nesse sentido.

Conforme Bandeira (2008), as mulheres ainda estão em desvantagem, pois, quanto mais alto o escalão, menor é a presença das mulheres na ciência. Um dos fatores destacado pela autora consiste nos processos de socialização diferenciados para meninos e meninas. As meninas são menos incentivadas a ingressar nas carreiras científicas.

Nesse sentido, penso que as instituições de ensino têm um importante papel na desconstrução de estereótipos sexistas e racistas, entre outras opressões. Segundo Guacira

Louro (1997), a escola, por meio de mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização, produz e reproduz diferenças, distinções e desigualdades. Ela afirma que as instituições escolares afirmam o que pode e o que não pode, separa e institui. Salieta os diversos processos que nos fazem crer que certos comportamentos dos alunos e das alunas são “naturais”.

Nessa perspectiva, a inclusão das temáticas de gênero e de raça nas instituições de ensino pode contribuir para uma sociedade mais justa, sem opressões, tais como o sexismo e o racismo. Penso que a inclusão destes temas inclusive no Ensino Superior é fundamental na formação de qualquer profissional, haja vista que somos constantemente permeados(as) por relações de gênero e de raça. Então, a desconstrução de preconceitos e a construção de relações equânimes devem ser contínuas.

Assim, para a investigação realizada nesta tese, faz-se necessário primeiramente entender os conceitos de gênero e de raça e também o conceito de interseccionalidades, que serão discutidos no próximo tópico.

2.2 CONSTRUINDO CONCEITOS: INTERSECCIONALIDADES DE GÊNERO, RAÇA/ETNIA E CLASSE SOCIAL

O conceito de interseccionalidades nos remete à ideia de intersecção. A intersecção ou interseção, na Matemática, é um conjunto de elementos que pertencem a um ou mais grupos simultaneamente. Assim, se o conjunto A, por exemplo, é formado pelos elementos {1, 2, 3, 4, 5} e o conjunto B, por {1, 3, 5, 7} a intersecção desses dois conjuntos é composta por {1, 3, 5}.

De modo similar, a interseccionalidade refere-se às múltiplas opressões a que alguns indivíduos sofrem de modo mais intenso que outros. Por exemplo, as mulheres negras sofrem opressão do sexismo e do racismo, devido ao seu pertencimento de gênero e de raça/etnia. A opressão que as mulheres brancas sofrem é diferente das mulheres negras. O mesmo pode-se dizer em relação a outras categorias, tais como geração. Uma mulher jovem sofre diferentes opressões em relação às mulheres idosas. Entretanto, antes de apresentar teóricas que discutem o conceito de interseccionalidade nos Estudos Feministas, cabe pensar sobre os conceitos de gênero, de raça e de classe social, os quais são pontos-chave nessa tese.

Essa tese tem por objetivo investigar a inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia nos cursos superiores do *Campus* Salvador do Instituto Federal da Bahia. Para tanto, é vital primeiramente refletir sobre o conceito de gênero e de raça/etnia. Também o conceito de classe social, patriarcado e androcentrismo assumem grande relevância nessa investigação, tendo em vista que o contexto histórico e atual da instituição *locus* da pesquisa tem imbricadas relações

de gênero, raça/etnia e classe. Portanto, ao refletir sobre tais conceitos procurarei estabelecer elos com o objeto dessa tese.

Para refletir sobre o conceito de gênero, recorro à Joan Wallach Scott (1995), que afirma que o termo gênero passou a ser usado por feministas norte-americanas especialmente a partir da década de 1970 que queriam enfatizar os aspectos sociais envolvidos nas distinções baseadas no sexo, como uma forma de rejeição do determinismo biológico ligado ao termo sexo.

Segundo Scott,

Se utilizarmos a definição de Jacques Derrida, essa crítica significa analisar, levando em conta o contexto, a forma pela qual opera qualquer oposição binária, revertendo e deslocando sua construção hierárquica, em vez de aceitá-la como real ou auto-evidente ou como fazendo parte da natureza das coisas. (1995, p. 84)

Scott nos leva a analisar criticamente os binarismos, refletindo sobre as construções sociais, históricas e culturais que envolvem as relações de gênero e, sobretudo, as hierarquias decorrentes dessas relações que são, muitas vezes, encaradas como naturais e não como construídas.

A autora define gênero numa conexão entre duas proposições: gênero como elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e como uma forma primária de dar significado às relações de poder. A partir dessa definição, Scott nos chama a atenção para as questões sociais que envolvem as relações de gênero e que, portanto, variam de cultura para cultura estando em constante transformação no decorrer do tempo. Ela destaca o quanto relações de poder estão aí imbricadas, enfocando a importância de olhar criticamente para essas relações de modo a perceber que as construções hierárquicas devem ser expostas e transformadas.

Heleieth Saffioti (2003) destaca a estreita relação entre gênero e poder, visto que a política, onde o poder, por excelência, é articulado, consiste em negociar, fazer e desfazer alianças e as mulheres, historicamente, não receberam treinamento para tais atividades. Dessa maneira, a autora defende que o gênero é um eixo a partir do qual o poder é articulado e que essa articulação é processada em detrimento das mulheres, já que elas foram passivas nas negociações políticas, sendo objeto de troca por parte dos homens. Contudo, ela salienta que tais relações dependem de experiência e, portanto, são passíveis de transformação.

Adriana Piscitelli (2002) aborda o desenvolvimento do conceito de gênero e faz um breve histórico do pensamento feminista a partir da década de 1960. A autora explica que as diversas correntes do pensamento feminista afirmam a existência da subordinação feminina e

enfatizam como essa subordinação é construída socialmente, estando, portanto, sujeita à modificação.

Piscitelli (2002) cita a perspectiva de Gayle Rubin (1975), que, ao desenvolver o sistema sexo e gênero, enfatiza o modo como a cultura se sobrepõe à natureza na diferença sexual. Para ela, gênero é um imperativo da cultura.

Ao formular essa proposta, Rubin insere-se numa linha de autoras que procuram afastar-se de recortes parciais tais como os desenvolvidos pelas feministas que se limitaram a analisar a realidade das mulheres, sem recorrer à totalidade dos sistemas culturais para explicar essas realidades. (PISCITELLI, 2002, p. 10)

Rubin (1975) expõe que a sexualidade humana baseia-se nas relações de gênero e na heterossexualidade compulsória. A autora faz uma analogia entre a opressão dos(as) homossexuais e a opressão das mulheres à medida que ambos os sistemas opressivos têm uma origem em comum, os papéis de gênero impostos histórica e culturalmente na sociedade.

Adriana Piscitelli cita também Judith Butler, filósofa que discute gênero.

A autora parte do reconhecimento de que gênero se intersecta com diversas modalidades de identidades constituídas discursivamente – raciais, de classe, étnicas, sexuais, etc. – motivo que torna impossível separar gênero das intersecções políticas e culturais nas quais é produzido e sustentado. Afirma, também, que o gênero não se constitui de modo coerente ou consistente em diversos contextos históricos. (PISCITELLI, 2002, p. 16)

Butler (1990) debate acerca de uma subversão da identidade, questionando binarismos, tais como sexo/gênero, homens/mulheres, que contribuem para a hegemonia da heterossexualidade compulsória. Os trabalhos de Rubin (1975) e Butler (1990), portanto, ampliam a discussão de gênero em torno dos papéis atribuídos a homens e mulheres, dentro de uma lógica binarista, limitada à heterossexualidade, defendendo a necessidade de expandir a discussão a outras identidades de gênero, questionando a imposição cultural dos papéis de gênero.

Nesse sentido, Donna Haraway, citada por Piscitelli, faz uma crítica ao conceito de gênero. Ela aponta para o fato de que os conceitos de gênero remeteriam, necessariamente, “a uma distinção com o sexo na qual nem o sexo, nem as raízes epistemológicas da lógica de análise implicada na distinção e em cada membro desse par, seriam historicizadas e relativizadas.” (2002, p. 13) Assim, Piscitelli (2002) argumenta que é relativizar e historicizar não apenas o conceito de gênero, mas também de sexo e as relações entre os dois conceitos.

Haraway (2004) faz uma análise crítica do conceito de gênero, enfatizando o quanto questões culturais podem influenciar o mesmo. Ela cita como exemplo os diferentes idiomas, já que gênero, no Brasil, não expressa a mesma ideia de *gender*, em inglês, ou de *genre*, em francês, ou então de *geschlecht*, em alemão. Portanto, ela argumenta que

o poder político e explicativo da categoria “social” de gênero depende da historicização das categorias de sexo, carne, corpo, biologia, raça e natureza, de tal maneira que as oposições binárias, universalizantes, que geraram o conceito de sistema de sexo/gênero num momento e num lugar particular na teoria feminista sejam implodidas em teorias da corporificação articuladas, diferenciadas, responsáveis, localizáveis e com consequências, nas quais a natureza não seja mais imaginada e representada como recurso para a cultura ou o sexo para o gênero. (HARAWAY, 2004, p. 246)

A autora argumenta que, ao insistirem na construção social do gênero, o sexo e a natureza não foram historicizadas. Ela também critica o fato de a categoria gênero obscurecer todas as outras, tais como raça, classe, nacionalidade. Assim, propõe que a categoria gênero historicize outras categorias, como sexo, carne, corpo, biologia, raça e natureza, de forma que a oposição binária extrapole em teorias da corporificação.

No percurso da construção do conceito de gênero, é preciso lembrar que houve primeiramente o debate acerca de “mulher” e, depois, a percepção em torno da pluralidade desse termo e, assim, acerca de “mulheres”. Piscitelli, referenciando Linda Nicholson, enfatiza a ideia do uso do conceito de mulher, que pode ser analisado levando em conta uma complexa rede de características que não são pressupostas, mas descobertas. “Nessa proposta, não se trata de pensar em “mulheres como tais”, ou “mulheres nas sociedades patriarcais”, mas em “mulheres em contextos específicos”.” (2002, p. 20 e 21) O sentido de mulheres, nessa proposta, possibilita o reconhecimento das diferenças entre elas, bem como suas semelhanças.

Linda Nicholson (2000) apresenta uma historicização do uso dos termos “mulher” e “mulheres”, criticando a lógica binarista do determinismo biológico que estabelece o conceito de mulher em oposição ao de homem. A autora explica que as feministas radicais, desde o início da década de 1970, enfatizavam aspectos comuns entre as mulheres e suas diferenças em relação aos homens, apresentando diversos exemplos de fundacionalismo biológico intenso. Contudo, a autora critica que o feminismo da diferença acaba sendo um feminismo de uniformidade, que ignora as diferenças entre as mulheres, pois dizer que as mulheres são diferentes dos homens por esse ou aquele motivo significa dizer as mulheres são desse ou daquele jeito.

Dessa maneira, Nicholson (2000) defende a percepção das diferenças entre as mulheres conforme contextos específicos. Isso não significa ignorar que, de fato, há aspectos em comum. Porém, é preciso perceber que há semelhanças e também diferenças entre elas. O sentido de mulheres, portanto, segundo Nicholson (2000), é como um mapa de semelhanças e diferenças que se cruzam, como uma tapeçaria que adquire unidade através da sobreposição de fios coloridos, mas na qual nenhuma cor em particular pode ser encontrada.

Portanto, o conceito de mulher foi importante no sentido de expor o sexismo e o patriarcado que uniu as mulheres na luta às opressões que lhes eram comuns, expondo a falácia de somos todos indivíduos e que não existem diferenças. Entretanto, o conceito de mulheres amplia a luta contra as opressões à medida que traz a percepção de outras interseccionalidades tais como raça, etnia, geração e classe, juntamente com a noção de gênero, que extrapola o viés biologizante. Nesse sentido, Nicholson (2000) defende políticas de coalizão, com um conjunto de reivindicações relativos a necessidades diferentes em torno das quais grupos diferentes se unem, tendo em mente a diversidade não apenas dos indivíduos, mas também dos contextos temporais e espaciais.

Utilizo, nesse trabalho, o conceito de gênero de Scott, o qual instiga a perceber as relações de gênero e suas interseccionalidades, assim como as relações de poder nelas imbricadas. Gênero, neste trabalho, é a construção social, histórica e cultural das diferenças percebidas entre os sexos e que estão em constante transformação ao longo do tempo e variam conforme a cultura. É imprescindível a utilização deste termo, político, de enfrentamento à imposição de estereótipos de gênero, preconceitos e discriminação às mulheres e, também, é preciso ter a percepção da pluralidade do conceito de gênero, já que engloba diferentes contextos vividos por diferentes mulheres e por homens, além de outras possibilidades de identidades de gênero e sexuais.

Maria Margaret Lopes (2006) disserta sobre outro aspecto: o conceito de gênero está em constante construção, não tem uma definição precisa e, por isso, deve ser pensado a partir de um conhecimento situado. Ao refletir sobre o objeto de estudo dessa tese, penso que o conceito de gênero é um elemento indispensável para a formação humana e, portanto, para a formação de qualquer profissional, seja qual for sua área de conhecimento. Gênero é elemento indispensável nos currículos e na prática de ensino e aprendizagem das instituições de ensino.

Todavia, gênero não está isolado. Portanto, é preciso refletir também sobre o conceito de raça/etnia e sempre em articulação com gênero e classe social. O próprio movimento feminista, com sua origem em mulheres brancas europeias, inicialmente, omitiu a questão racial na discussão acerca das relações de gênero. Contudo, diversas teóricas feministas, tais como

Patricia Hill Collins (2000), Kimberlé Crenshaw (1991), Kia Lilly Caldwell (2000), Sandra Azeredo (1994), Luiza Bairros (1995), têm criticado essa omissão e defendido que as categorias raça e gênero estão articuladas, formando, com outras categorias, as interseccionalidades.

Conforme Kia Lilly Caldwell (2000), desde os anos 70, mulheres não-brancas⁸ na Inglaterra, Canadá e nos Estados Unidos desafiaram os modelos unitários e exigiram noções sobre o “ser mulher” que levasse em conta raça, etnia, classe e sexualidade. Adicionalmente, a terceira fase do feminismo⁹, nas décadas de 1980 e 1990, desafiou os paradigmas de gênero desenvolvidos pelas feministas brancas de classe média nos anos 1960 e 1970, os quais não consideravam as interseccionalidades de raça, etnia e classe.

Por outro lado, feministas brasileiras foram muito mais lentas na incorporação dos estudos de raça aos estudos sobre mulheres e à teoria feminista, pois eram predominantemente mulheres brancas que gozavam de privilégios oriundos de sua raça e etnia. A inclusão dessa temática se deu no começo dos anos 80 e, entretanto, o assunto tem sido trabalhado, em geral, por ativistas ou pesquisadoras negras.

De acordo com Caldwell (2000), a ausência de raça nos estudos sobre mulheres brasileiras, assim como a pouca presença de mulheres negras nas universidades reflete o desafio de sustentar um movimento antirracista no país, o qual foi praticamente suprimido durante boa parte do século XX.

Feministas negras no Brasil destacam que discursos universalizantes influenciaram a maioria dos estudos sobre mulheres brasileiras. A falta de atenção à relação entre gênero e raça escondeu a cumplicidade das mulheres brancas com seu privilégio racial e reforçou o status subalterno das mulheres negras.

Sandra Azeredo (1994) enfatiza a importância da produção das “mulheres de cor” no sentido de se perceber as relações de gênero e suas interseccionalidades de raça, classe e sexo. Ela faz um estudo comparativo entre as teorias e práticas feministas nos Estados Unidos e no Brasil. Afirma que, no Brasil, a questão racial permanece silenciada em grande parte da teoria

⁸O termo “não brancas” é sugerido por Caldwell, o qual inclui mulheres de ascendência africana, latinoamericana, caribenha, indígena e asiática. “O termo não brancas é preferível a “de cor”, que no Brasil popularmente se restringe a negras e mulatas.” (CALDWELL, 2000, p. 91)

⁹O movimento feminista, no mundo e no Brasil, costuma ser dividido, historicamente, em períodos ou ondas: a primeira onda do feminismo foi caracterizada principalmente pelo movimento sufragista, de direito ao voto, entre final do século XIX e início do século XX; a segunda onda foi marcada pela premissa “o pessoal é político”, destacando o questionamento dos papéis sexuais, direitos sexuais e reprodutivos e a emergência do conceito de gênero, entre as décadas de 1950 e 1980; e, por fim, a terceira onda corresponde a movimentos mais recentes, principalmente após o surgimento e difusão da internet, a partir da década de 1990. Algumas teóricas ainda falam de uma quarta onda contemporânea.

e prática, em contraste com os Estados Unidos, onde a questão racial é incorporada nas produções feministas.

Citando importantes publicações que ocorreram nos Estados Unidos, a autora afirma:

Estas publicações, feitas por mulheres pretas e “mulheres de cor”, representam uma severa crítica ao etnocentrismo das feministas brancas, que, ao se concentrar no estudo das relações entre mulheres e homens, perderam de vista as especificidades de classe e raça e as multideterminações da categoria gênero. A crítica das “mulheres de cor” denunciava as tendências individualistas das produções feministas e propunham novas alternativas de se fazer teoria feminista. (AZEREDO, 1994, p. 206)

Azeredo (1994) defende que complexificar a categoria gênero – historicizá-la e politizá-la – prestando atenção a outras relações de opressão, pode abrir caminhos para uma sociedade mais equânime. Para tanto, ela defende que é preciso considerar gênero como categoria de análise e, também, como uma das formas que relações de opressão assumem na sociedade capitalista, racista e colonialista.

A autora defende a importância de compreender que raça, assim como gênero, se constitui em relações de poder e, portanto, determina tanto a vida das mulheres e homens brancos(as) como a de homens e mulheres pretos(as). (AZEREDO, 1994, p. 204)

Sandra Azeredo (1994) expõe que o duplo caráter da condição das mulheres não brancas – o racial e o sexual – faz com que elas sejam mais oprimidas e exploradas. As mulheres brancas experienciam a opressão de gênero de modo diferente das mulheres não brancas, pois estas vivenciam a opressão de raça também. Apesar de sofrerem subjugação pelo gênero, as brancas usufruem de privilégios em função de seu pertencimento étnico-racial.

Luiza Bairros (1995) afirma que as discussões a respeito de qual seria a prioridade no movimento de mulheres negras: luta contra o sexismo ou luta contra o racismo, fica sem sentido quando se compreende que as duas categorias não podem ser separadas. Para reflexão e ação políticas, uma não existe sem a outra.

Cumprido destacar a importância da utilização do termo raça, como termo político, assim como gênero, como conceito que remete à história e à cultura, em especial, das populações não-brancas, expondo o racismo, que é uma realidade. O termo raça foi cunhado sob o viés biológico no século XVIII e, sob aquele viés, reforçou as diferenças e, sobretudo, as hierarquias existentes nestas diferenças. Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro, que o utiliza no sentido cultural e como instrumento político de valorização do legado deixado pelos africanos.

O termo étnico-racial, comumente utilizado, amplia para as mais diversas culturas, incluindo a indígena, por exemplo. (BRASIL, 2004)

É comum que algumas pessoas desprezem tanto o conceito de gênero quanto de raça/etnia, afirmando que o patriarcado, o sexismo e o racismo já foram derrotados e não são mais uma realidade. Portanto, defendem que somos todos uma raça humana e que destacar as diferenças não é necessário, pelo contrário, deve ser repellido. Contudo, defendo a utilização dos termos de gênero e de raça, sob o viés político e cultural, tal como afirmados, de modo legítimo, pelos movimentos feministas e negro. Nesse sentido, opto por utilizar o termo raça/etnia destacando o aspecto cultural do termo raça, utilizado na pesquisa.

O conceito de raça/etnia, assim como o conceito de gênero, é fundamental primeiramente pela relevância da articulação entre gênero e raça/etnia. Além disso, para o objeto da presente tese, a temática de raça/etnia se apresenta como elemento imprescindível à formação humana, sendo um aspecto indispensável a ser abordado nos currículos e no processo de ensino e aprendizagem. Atualmente, existem prerrogativas legais que obrigam a inserção da temática étnico-racial nas instituições de ensino. Decerto, a reflexão sobre raça/etnia articulada a gênero e classe social é muito mais ampla e contribui de forma muito mais efetiva à luta contra as opressões e discriminações.

Acrescentando à reflexão sobre o conceito de gênero e de raça/etnia o conceito de classe social, tem-se uma percepção muito mais ampla: por exemplo, uma mulher, negra e pobre sofre tripla opressão, oriunda de seu pertencimento de gênero, de raça/etnia e de classe. Portanto, outro importante conceito desta pesquisa é o de classe social.

O conceito de classe social ganhou destaque especialmente a partir dos estudos do sociólogo Karl Marx, o qual, em 1867, publicou o livro “O Capital”, em que realiza uma análise do modo de produção capitalista, denunciando a opressão da burguesia, detentora dos meios de produção, sobre o proletariado, detentor de sua mão de obra. A partir de então, o conceito de classe social ganhou evidência e se tornou político já que Marx previa uma revolução do proletariado e queda do modo de produção capitalista. (MARX, 1983)

A partir dos estudos Marx, muitos outros teóricos discutiram o conceito de classe social. Por exemplo, o historiador Edward Palmer Thompson, a partir da década de 60, já no século XX, também aborda o conceito de classe social, do ponto de vista marxista. Porém, este autor destaca que classe social não se define de modo isolado.

Por classe, entendo um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria-

prima da experiência como na consciência. Ressalto que é um fenômeno histórico. Não vejo a classe como uma “estrutura”, nem mesmo como uma “categoria”, mas como algo que ocorre efetivamente (e cuja ocorrência pode ser demonstrada) nas relações humanas. (THOMPSON, 1987, p. 9)

O conceito de classe social utilizado nessa pesquisa corrobora o pensamento de Thompson (1987). O autor fala de classe social como um fenômeno histórico e não como uma categoria estática. Ele fala que é um conceito fluido, que escapa à análise e tentativa de imobilização. Destaca ainda que classe social está sempre em relação e em contextos reais. Defende que apenas é possível entender classe vendo-a como uma formação social e cultural, a partir de processos durante um determinado período histórico.

Para o autor, a classe social pode ser definida por uma multidão de indivíduos com um amontoado de experiências, em um determinado período, onde há padrões em suas relações, ideias e instituições. Essa ideia fluida e historicizada de classe social corrobora os Estudos Feministas que destacam gênero e raça/etnia também como construções sociais e políticas. Ao se abordar as relações de gênero e de raça/etnia nas instituições de ensino, é interessante também se estabelecer o elo com classes sociais, pois estas estão intrínsecas nas relações de gênero e de raça/etnia.

No que tange ao *locus* da pesquisa realizada nessa tese, cabe ter em mente que o Instituto Federal da Bahia é uma instituição de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Ao delinear a história da Educação Profissional e Tecnológica no país e o histórico do IFBA, é indispensável a compreensão do conceito de classe social a partir de experiências de indivíduos e de relações sociais, de forma contextualizada e historicizada, nunca de forma isolada ou estática. No histórico do Instituto, o tempo todo ficam evidentes também as relações de gênero e de raça/etnia.¹⁰

Joan Scott (1996) chama a atenção para a relevância que o conceito de classe social ganhou nos movimentos feministas. Segundo a autora, no princípio do século XX, um encontro de feministas francesas se dividiu sobre a questão de classe. Algumas argumentavam que nunca poderia haver solidariedade entre mulheres de distintas classes sociais. Entretanto, Hubertine Auclert defendeu que não poderia haver um feminismo burguês e um socialista, porque não existem dois sexos femininos defendendo um movimento feminista para todas as mulheres.

Dessa maneira, Scott (1996) defende que as historiadoras feministas analisem a diferenciação social como produto contingente e variável de histórias particulares, visto que se abre a possibilidade para reinterpretar não apenas a história das mulheres, mas para

¹⁰ Esses aspectos serão aprofundados no Capítulo 2 da presente tese.

compreender sob uma nova luz o feminismo. Dessa forma, este é entendido não como uma entidade evidentemente definível, mas como um lugar onde as diferenças entram em conflito e se unem, onde os interesses comuns são articulados e contestados, onde se faz história e política.

De fato, as categorias gênero, raça/etnia e classe, assim como outras categorias, tais como geração, sexualidade etc. não podem ser separadas. Quanto maior a compreensão das mais diversas interseccionalidades, melhor a compreensão e o combate às opressões que vivem as mulheres em nossa sociedade capitalista, racista e sexista.

Segundo Cecília Sardenberg, "capitalismo, sexismo, racismo, etarismo, e lesbo-homofobia, dentre outras matrizes de opressão, não agem independentemente." (2015, p. 59) A autora referencia que Kimberlé Crenshaw (1991) apresenta a ideia de "interseccionalidades", Patricia Hill Collins (2000) aborda "opressões que se entrelaçam" e Heleieth Saffioti (1992) fala da "simbiose do patriarcado, racismo e capitalismo".

Crenshaw (1991) utiliza o termo interseccionalidades em um artigo no qual abordava as violências sofridas por mulheres negras. Ela destacou que estas sofrem dupla ou tripla discriminação, sendo que o termo interseccionalidades evidencia as dinâmicas de interação entre dois ou mais eixos de subordinação. Crenshaw (2002) utiliza a analogia das avenidas que se cruzam, sendo raça/etnia, gênero e classe eixos de poder que se cruzam. Ela explica que o "tráfego" pode ser muito mais intenso em umas avenidas e menos em outras, ou então, muito intenso em todas, dependendo do contexto.

Collins (2000), de modo similar, destaca que a maioria das mulheres negras vivencia os efeitos negativos das opressões de raça/etnia, classe e gênero simultaneamente. Para a autora, embora gênero, raça/etnia e classe estruturam as relações de modo geral, esses marcadores têm importância diferente conforme a perspectiva dos indivíduos e variando conforme o contexto.

O nível de vulnerabilidade da pessoa depende, portanto, da presença ou não das matrizes de opressão do sexismo, racismo, capitalismo, entre outros. Nesse sentido, Saffioti (1992) afirma que, ao longo da história, o patriarcado tem se fundido com o racismo e com o capitalismo.

Saffioti (1992) utiliza o termo "simbiose", que, na Biologia, refere-se a uma relação entre dois seres vivos onde há vantagem mútua. Portanto, a autora defende que as opressões do patriarcado, do racismo e do capitalismo não ocorrem de modo isolado, mas de forma interligada.

Sardenberg explica o uso da noção de "caleidoscópio de gênero":

Um caleidoscópio é um tubo contendo espelhos e prismas que se combinam e recombinam para produzir imagens e desenhos diferentes, a depender da movimentação do tubo. Quando olhamos pelo visor do caleidoscópio, a luz dos espelhos se reflete nos prismas por meio de células contendo pedaços de vidro, conchas e elementos semelhantes, o que cria diferentes 'mosaicos', ou padrões de desenho e cores, a cada movimento do tubo. (2015, p. 60)

Conforme a autora, as categorias gênero, raça, classe, etnia, idade etc. são como prismas sociais, produzindo "mosaicos" distintos. Ela referencia que Spade e Valentine utilizam a metáfora de um caleidoscópio para pensar “as múltiplas configurações de gênero quando intersectado, ou intersectando, outros marcadores de diferenciação social.” Sardenberg evidencia que o gênero não é uma entidade universal ou estática, mas criada continuamente nos parâmetros sociais da vida individual ou em grupo. Assim, ela defende que gênero não opera de forma autônoma. (2015, p. 88)

A autora ainda afirma que os mosaicos equivalem às posicionalidades de gênero:

Creio que o foco nos mosaicos/posicionalidades é particularmente relevante, pois eles correspondem ao lugar social que ocupamos em um determinado contexto e, assim, o que contorna nossas vivências/experiências. É no plano dos mosaicos/posicionalidades que se forjam também as nossas identidades ‘possíveis’ – e digo possíveis, vez que, a simultaneidade dos marcadores da diferença, ou de privilégios e vulnerabilidades, permite, por assim dizer, que nos identifiquemos mais com umas do que com outras de nossas múltiplas identidades possíveis. (SARDENBERG, 2015, p. 89 e 90)

Nessa pesquisa, utilizo a noção de caleidoscópio de gênero apresentada por Sardenberg (2015), pois creio ser um conceito mais amplo do que os propostos por Crenshaw (1991), Collins (2000) e Saffioti (1992), uma vez que considera que os prismas sociais gênero, raça, classe, dentre outras categorias, não agem de forma independente uma da outra, mas se intersectam e formam mosaicos, ou posicionalidades, que, por sua vez, produzem múltiplas identidades. Contudo, utilizo também o conceito de interseccionalidade, intrínseco à proposta dos caleidoscópios de Sardenberg (2015), por ser um termo amplamente utilizado ao se referir às conexões ou intersecções entre gênero, raça, etnia, classe social, geração, sexualidade etc.

Entender o quanto os prismas sociais estão relacionados um com o outro é de extrema importância para refletirmos sobre o foco da pesquisa realizada nessa tese, tendo em vista que, ao compreendermos o conceito de caleidoscópio de gênero e das interseccionalidades, entendemos também o quanto é importante uma abordagem articulada ou interseccional dos mais diversos prismas sociais: gênero, raça, classe, geração, etnia etc. nos mais diversos níveis e modalidades de ensino.

Tendo em mente o conceito de interseccionalidade, são analisados o sexismo, racismo, classismo, heterossexismo, etarismo e outras opressões, tais como o patriarcado, sendo este último outro conceito chave nessa pesquisa. Inclusive, nesse momento, cabe lembrar a relação intrínseca entre patriarcado, capitalismo e racismo, conforme Saffioti (1992).

Segundo Saffioti (2004), o termo patriarcado leva em conta as relações tanto da esfera privada, quando da política, à medida que as relações patriarcais, suas hierarquias, sua estrutura de poder contaminam toda a sociedade. A autora defende o quanto as esferas privada e pública, ainda que diferentes, são profundamente ligadas e parcialmente mescladas. Isso vai ao encontro da máxima do feminismo radical: “o pessoal é político”. Ela argumenta, portanto, a favor do uso do termo patriarcado nomeando as relações em que as mulheres são vistas como subordinadas aos homens e dependentes deles.

Cabe destacar que, segundo Saffioti (2005), gênero é entendido como muito mais amplo do que o patriarcado, já que este refere-se às relações hierarquizadas entre seres socialmente desiguais, enquanto gênero compreende também relações equânimes. Entretanto, a autora questiona: a quem serve a teoria do gênero em substituição à do patriarcado? Mais uma vez, salienta que não se deve abandonar o uso do termo patriarcado, pois a história política desse termo ainda está para ser mapeada. Portanto, ela destaca que é urgente que se faça uma história feminista do conceito de patriarcado.

Outro conceito de grande relevância nesse trabalho é o de androcentrismo que é reflexo da sociedade patriarcal em que vivemos. Segundo Yannoulas (2007), o androcentrismo é a exclusão ou marginalização das mulheres na construção do conhecimento legitimado. O caráter androcêntrico do conhecimento científico pode ser analisado em duas vertentes: a excludente e a includente.

O androcentrismo excludente se caracteriza por se negar historicamente o acesso das mulheres à produção, circulação e apropriação do conhecimento científico. Por outro lado, o includente se define pelo acesso das mulheres aos espaços de produção, circulação e apropriação do conhecimento científico, permanecendo, todavia, a omissão com relação à condição sexuada do sujeito que constrói o conhecimento e das mulheres como objeto de estudo, ignorando o enfoque de gênero nesse processo. (YANNOULAS, 2007)

Dessa forma, essa pesquisa investiga se, no *Campus* Salvador, ainda é perceptível o androcentrismo excludente e includente. Certamente, poderiam ser observadas com mais afinco outras opressões, como, heterossexismo, homofobia, lesbofobia, e etarismo, nessa pesquisa. Contudo, o maior enfoque é nas relações de gênero e de raça/etnia e suas imbricações nos currículos e no processo de ensino e de aprendizagem nos cursos superiores do *Campus*

Salvador do IFBA. Para tanto, debruço-me, com lentes de gênero, ao histórico da Educação Profissional no Brasil e, especificamente, do Instituto Federal da Bahia, analisando as repercussões desse histórico sobre os currículos e a prática de ensino e aprendizagem desenvolvida e analisando como os marcadores de gênero, raça/etnia e classe social atravessam esse histórico e o processo de ensino e aprendizagem até os dias atuais. Nesse estudo, tenho em mente que, como Lopes (2006) destaca, os conceitos de gênero, raça/etnia e classe social, amplamente abordados na tese, estão em processo de construção, não podendo estar restritos a uma definição. As peculiaridades de tais conceitos serão diversas conforme o contexto político, social e cultural, pois não se trata de conceitos engessados e fixos, mas mutáveis e em construção.

A percepção da pluralidade implícita no termo “mulheres” e a compreensão de que gênero estará sempre articulado a outras categorias, tais como raça/etnia e classe social, levam ainda a discussões em torno do conceito de diferença. Afinal, a diferença deve ser eliminada? Caldwell (2000) destaca que a questão central não é a diferença *per se*, mas quem define a diferença, que diferentes categorias de mulheres são representadas dentro dos discursos da ‘diferença’ e se a diferença diferencia lateralmente ou hierarquicamente. Não se trata de eliminar as diferenças, mas de construir relações equânimes, em que não se diferencia estabelecendo hierarquias.

No fim do século XX, os movimentos feministas não queriam ou não podiam negar as diferenças do mesmo modo. No final da década de 1970, nos Estados Unidos, as feministas de cor argumentavam que raça/etnia não podia separar-se das considerações das experiências das mulheres.

Assim, Scott (1996) explica que, como as diferenças entre as ativistas feministas haviam se tornado progressivamente mais visíveis e discutidas, as historiadoras feministas tentaram compreender a diferença historicizando-a. Contudo, conforme a autora, as “etiquetas” descritivas que separam as mulheres também as essencializa. Ela afirma que descrever a história das mulheres, sem questionar de onde surgem as identidades delas, quando estas aparecem e a que objetivos servem, dá aos grupos certa essência eterna.

Saffioti (1995) afirma que o problema reside na oposição simples entre igualdade e diferença, sendo que, na realidade, são duas dimensões da sociabilidade democrática. Ela argumenta a favor não apenas de tolerância à diferença, mas pela sua vivência prazerosa.

Em consonância com isso, Scott (2005) não coloca igualdade e diferença como dois opostos, mas como conceitos interdependentes que estão necessariamente em tensão. Ela explica esse conceito por meio da ideia de paradoxo, o qual, na lógica, consiste em uma

proposição verdadeira e falsa que não pode ser resolvida; e na retórica e estética, representa a capacidade de equilibrar pensamentos e sentimentos contrários. Dessa maneira, a autora afirma que igualdade não é a ausência ou a eliminação da diferença, mas o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-lo ou levá-lo em consideração.

Assim, a igualdade requer escolhas. Scott (2005) defende que igualdade significa estar no mesmo nível em termos de posição, dignidade, poder, habilidade, realização, ter os mesmos direitos e privilégios. Portanto, tendo em vista a ideia de igualdade, na realidade, ligado ao conceito de equanimidade ou equidade, dou preferência à utilização deste último termo.

A discussão apresentada por Scott em torno de igualdade e diferença é de relevância, tendo em vista que essa pesquisa visa a igualdade ou equidade de direitos entre homens e mulheres em todos os meios, em especial, no âmbito da ciência e da tecnologia. Entretanto, essa igualdade não implica a eliminação de diferenças. As diferenças existem e continuarão existindo.

Essa percepção é muito importante no combate à falácia de que já há igualdade entre homens e mulheres e que não há diferenças em relação à raça ou etnia, pois somos todos uma única raça humana. É necessário expor essa falácia evidenciando que os movimentos feministas lutam por equidade de direitos, independentemente de gênero, raça, etnia ou classe social. Para estabelecer a equidade, muitas vezes, é preciso reconhecer diferenças e proporcionar, de fato, direitos equânimes, como se dá, por exemplo, no caso da política de cotas raciais e/ou sociais que são realizadas nos Institutos e Universidades.¹¹

O próximo tópico abordará o quanto as interseccionalidades de gênero e de raça/etnia estão imbricadas no processo de ensino e de aprendizagem das instituições escolares, evidenciando as relações de gênero e de raça/etnia na educação, sob a ótica das pedagogias feministas.

2.3 PEDAGOGIAS FEMINISTAS: AS RELAÇÕES DE GÊNERO E DE RAÇA/ETNIA NA EDUCAÇÃO

A fim de refletir sobre a inclusão das temáticas de gênero e de raça/etnia na educação, é preciso ter em mente o conceito de pedagogias feministas, visto que essa proposta pedagógica justamente tem por objetivo a construção da equidade entre as pessoas na sociedade.

¹¹ A política de cotas raciais/sociais é abordada no Capítulo 2 da tese e aparece também na pesquisa de campo, especialmente na análise dos Projetos Pedagógicos, realizada no Capítulo 3.

Sardenberg (2011) destaca que a sociedade brasileira, apesar das conquistas que as mulheres vêm obtendo desde o século XIX, permanece regida por uma ordem de gênero patriarcal, dominada por homens e centrada no gênero masculino, resultando em relações assimétricas e hierárquicas entre os sexos. Continuam vivos valores patriarcais e sexistas e tais valores são, muitas vezes, interiorizados pelas próprias mulheres.

Assim, conforme a referida autora, vem sendo desenvolvidas diferentes técnicas, dinâmicas e práticas educativas que visam sensibilizar mulheres e homens para as questões de gênero. Tais práticas político-pedagógicas são denominadas “pedagogias feministas”:

Conjunto de princípios e práticas que objetivam conscientizar indivíduos, tanto homens quanto mulheres, da ordem patriarcal vigente em nossa sociedade, dando-lhes instrumentos para superá-la e, assim, atuarem de modo a construir a equidade entre os sexos (SARDENBERG, 2011, p. 19)

Nesse sentido, a autora enfatiza que as pedagogias feministas integram “pedagogias críticas” ou “pedagogias libertadoras”, teorias e práticas que conscientizam indivíduos quanto às condições de opressão em que vivem. Visa primeiramente uma liberação pessoal e uma conscientização crítica, como primeiro passo para ações coletivas e transformadoras.

Sardenberg destaca que o método pedagógico tradicional que vê a educação como um repasse de informações nada tem de transformador

[...] pois o propósito maior é propiciar a formação de uma consciência crítica de gênero dentre os(as) participantes, de sorte a imbuí-los(as) de um ‘novo olhar’ para seu ser e estar no mundo como seres ‘gendrados’, inseridos na dinâmica das relações sociais de gênero patriarcais que caracterizam nossa sociedade. (2011, p. 21)

Enquanto as pedagogias tradicionais tentam repassar conhecimentos, as pedagogias feministas, assim como outras perspectivas libertárias, veem os(as) estudantes como detentores também de conhecimentos, os quais são problematizados e construídos em sala de aula, inclusive no que se refere ao desenvolvimento de um olhar com lentes de gênero.

Importante destacar que não se pode falar em “pedagogia feminista” no singular e, sim, “pedagogias feministas”, a exemplo de outras dimensões do pensamento feminista, sempre plural, dada a multiplicidade de ações pedagógicas que podem ser realizadas em prol da equidade de gênero.

Nas pedagogias feministas, portanto, o conceito de gênero é central “como ferramenta conceitual, política e pedagógica.” (MEYER, 2003) Dagmar Meyer (2003) defende a

importância de educadores(as) investirem em projetos educativos que possibilitem mudar os focos usuais da busca por respostas prontas para a capacidade de elaborar perguntas; das certezas para a dúvida e a provisoriidade; do caráter prescritivo do conhecimento para a desnaturalização das coisas, ou seja, que desenvolvam um senso crítico, capaz de questionar inclusive verdades rotuladas de científicas.

Guacira Louro chama a atenção para importância que as instituições escolares têm na produção e reprodução de conceitos que envolvem as relações de gênero e suas interseccionalidades. Não se pode afirmar que tais instituições são neutras, pois a escola fabrica os sujeitos, produzindo identidades étnicas, de gênero, de classe e assim por diante. Ela destaca que a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, as instituições educacionais afirmam o que cada um pode (ou não pode) fazer, separam e instituem. Informam o lugar dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. (2003, p. 58) “É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz.” (LOURO, 2003, p. 81)

Portanto, Louro (1997) afirma que devemos atentar aos currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos e processos de avaliação como *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, raça/etnia, classe etc.

Ângela Maria Freire de Lima e Souza (2011) fala que há um “silêncio ensurdecedor” na escola no que tange à abordagem das relações de gênero. Exemplo disso são estudos, tais como de Maria José Souza Pinho (2009), a qual analisa livros didáticos de Biologia, evidenciando a invisibilidade feminina, discriminações de gênero. Portanto, os próprios livros didáticos, frequentemente utilizados como guias pelos(as) educadores(as) em sua prática docente são passíveis de um olhar crítico, por apresentarem preconceitos de gênero e de raça/etnia. O mesmo se pode dizer em relação a outros instrumentos da escola, tais como projetos pedagógicos, currículos, métodos de avaliação etc.

Investigações que articulem currículo e gênero, como se vê, constituem uma grande demanda no meio educacional. Precisamos, portanto, acumular e sistematizar conhecimento derivado da investigação competente, na certeza de podermos contribuir, de maneira decisiva, para a formação de sujeitos conscientes sobre diferenças que não são sinônimos de desigualdades; homens e mulheres igualmente dotados de autonomia e condições de escolhas, sem as amarras da tradição patriarcal e sexista que ainda marca as sociedades contemporâneas. (LIMA E SOUZA, 2011, p. 74)

Nesse sentido, cabe um olhar crítico a esses instrumentos escolares e à prática docente visando à construção de condições efetivamente equânimes a homens e mulheres e à luta contra

preconceitos e discriminações. Para tanto, a inclusão das temáticas de gênero e de raça/etnia nas instituições de ensino constitui uma ferramenta essencial nesse processo.

Conforme Elizete Passos, Nívea Rocha e Maribel Barreto (2011), a inclusão de gênero como categoria de análise, como propõe Scott (1995), é de grande importância, uma vez que amplia paradigmas de conhecimento e abre perspectivas para uma nova história, uma nova realidade social. A autora explica que as instituições escolares, de um modo geral, reforçam estereótipos de gênero, à medida que valorizam o silêncio, a obediência e a acomodação enquanto aspectos da dependência, medo e emotividade que fazem parte da “natureza feminina”; enquanto os meninos se caracterizam por desobediência e inquietação oriundas de sua coragem, criatividade e determinação. Dessa forma, é preciso um olhar atento para não produzir nem reproduzir esses estereótipos de gênero, que discriminam e contribuem para assimetrias de gênero, para além da escola, na vida adulta.

Passos, Rocha e Barreto (2011) argumentam que o pensamento feminista questiona o modelo racionalista de conhecimento para um modelo que contemple a historicidade, novas faces da realidade, vozes e sujeitos marginalizados do campo científico. Quando se amplia a inclusão de gênero com outras interseccionalidades, a construção do conhecimento científico se torna ainda mais produtiva.

Com destaque para a interseccionalidade de raça/etnia, Nilma Lino Gomes (2003) discute as representações e as concepções em torno do corpo negro e o cabelo crespo, construídas dentro e fora do ambiente escolar, a partir de lembranças de homens e mulheres negras que foram entrevistadas(os) durante uma pesquisa etnográfica em Belo Horizonte. Ela afirma que a escola é um dos espaços que interfere na construção da identidade negra, visto que o olhar sobre o negro e sua cultura pode tanto valorizar quanto estigmatizar e discriminar tais identidades.

Durante a pesquisa realizada pela autora, a escola não aparecia como um espaço de valorização da estética negra. Assim, ela defende que a diversidade étnico-cultural deveria ser uma das preocupações dos processos de formação de professores, incluindo a questão da corporeidade e da estética.

A discussão sobre a riqueza do trato do corpo negro e sobre os processos de opressão que o mesmo tem recebido ao longo da história pode vir a ser uma rica atividade pedagógica a ser desenvolvida com os alunos e as alunas em sala de aula, possibilitando debates e atividades sobre a história e a cultura afro-brasileira. (GOMES, 2003, p. 174)

Portanto, a autora argumenta a favor da importância de um currículo que valorize a História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Rosa Margarida de Carvalho Rocha (2009) destaca ainda a relevância de um olhar crítico para o material didático e paradidático, os quais comumente apresentam textos, ilustrações ou quaisquer outras representações que contenham estereótipos ou preconceitos de inferiorização dos negros. Ou ainda a aparentemente simples omissão da importância do povo negro e outras culturas, tais como a indígena, na formação de nosso país. Cabe, portanto, um olhar crítico da visão eurocentrada de mundo que é produzida e reproduzida como natural.

Ana Célia da Silva (2011) analisa 82 livros didáticos utilizados em escolas do bairro Liberdade, em Salvador-Bahia, com o objetivo de investigar a existência de estereótipos em relação ao negro nos textos e ilustrações. A autora denuncia que a ausência e/ou escassez de pessoas negras em ilustrações dos livros e também as imagens estereotipadas das mesmas. Além disso, por meio de entrevistas com docentes, constatou que a grande maioria não percebe a discriminação e preconceito em tais livros. Portanto, desenvolveu um projeto de desconstrução de tais estereótipos preconceituosos.

Dessa maneira, a pesquisa aponta para a necessidade de um olhar crítico sobre materiais didáticos que, muitas vezes, reforçam o racismo e, pode-se acrescentar, o sexismo da sociedade. Portanto, é preciso um olhar crítico para os currículos, materiais didáticos e paradidáticos, e também para a própria prática docente. Para tanto, as pedagogias feministas contribuem para a construção de instituições de ensino que efetivamente promovam a equidade entre os indivíduos.

Neuza Santos Souza (1983) argumenta que, no Brasil, não se nasce negro, é preciso ‘tornar-se’ negro, no sentido de afirmação e valorização da identidade afrodescendente. Rocha (2009) defende que é preciso superar a invisibilidade da temática e o silêncio de instituições educacionais e professores(as). E também desconstruir o “mito da democracia racial”¹² e a falsa ideia que não há preconceito, discriminação e racismo e incluir a temática de raça/etnia nas escolas só irá incitar ódio. Portanto, a autora defende o reconhecimento da relevância de se incluir a temática racial no cotidiano da escola.

Rocha (2009) fala da “Pedagogia da Diferença”, a qual propicia a construção de práticas pedagógicas racialmente mais inclusivas, rompendo com o currículo que tem priorizado a cultura europeia em detrimento das outras, principalmente a cultura negra, estigmatizada e não reconhecida na historiografia ocidental.

¹² O mito da democracia racial reforça a ideia de que as relações entre brancos(as) e negros(as) no Brasil se construíram de forma harmônica. (FREYRE, 2004)

As pedagogias feministas, portanto, enfatizam a relevância das temáticas de gênero e de raça/etnia nas instituições escolares, como aspectos imprescindíveis na construção do conhecimento. Consoante Passos, Rocha e Barreto (2011), esse compromisso implica em um(a) novo(a) educador(a), novos conteúdos programáticos, na ressignificação de processos avaliativos, uma nova prática educativa. Decerto, as pedagogias feministas requerem uma transformação no cotidiano escolar, visando quebrar barreiras que têm sido construídas por séculos e têm resultado na exclusão e invisibilidade das mulheres e também no racismo tanto explícito quanto velado.

Apesar de não aprofundado nessa tese, os processos avaliativos são, sem dúvida, um aspecto importante de ser repensado. De acordo com Passos, Rocha e Barreto (2011), o modelo tradicional de avaliação tem sido centrado na memorização e não na reflexão do conhecimento, além disso tem sido utilizado como um instrumento de punição ao invés de um indicativo de mudanças e realinhamentos. O momento da avaliação, não raro, tem sido utilizado por docentes como um instrumento de evidenciar poder sobre os(as) estudantes. Portanto, é necessária uma mudança nesse paradigma que tem a avaliação como um instrumento opressor e discriminatório.

Conforme Louro (2003), há algumas décadas, o movimento feminista, o movimento negro e o movimento LGBTQI+¹³ vem denunciando a ausência e invisibilidade de suas questões no currículo. A resposta a estas denúncias tem sido, na maior parte dos casos, atividades pontuais, tais como “o dia da mulher”, “a semana da consciência negra”, e assim por diante. Contudo, por mais interessantes que possam ser tais atividades, a autora explica que não chegam a “perturbar o curso normal dos programas” nem desestabilizam o cânon oficial. Portanto, ela coloca que é preciso avançar e deixar de considerar toda a diversidade como um “problema” e sim como constituinte de nosso tempo. Para tanto, é preciso olhar para a própria prática docente.

Segundo Marta Maria Leone Lima (2011), os(as) educadores(as) têm o importante papel, entre outros aspectos, de combater qualquer tipo de discriminação contra a mulher, negro(a), índio(a), gays, e lésbicas, visto que a diversidade e as interseccionalidades estão presentes na sociedade e no cotidiano escolar.

Para tanto, certamente, é necessária formação inicial e continuada de docentes. Rocha (2009) explica que é necessária uma mudança de postura nos(as) educadores(as) em se

¹³ Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, *queer*, intersexo, sendo que o + representa qualquer outra pessoa que não seja coberta nessas identidades.

colocarem como aprendizes quanto ao tema racial, estando abertos a completarem sua formação acadêmica nessa temática. Como apontam Claudia Vianna e Sandra Unbehaum:

Parece-nos evidente que a existência dos PCN por si só não garantiria a sua adoção por professoras e professores. Afinal, trata-se de recomendações, sugestões do MEC. A ambiguidade que caracterizou a implantação dos PCN é, em parte, responsável por esse tipo de resultado, uma vez que está fundada em uma formação docente a distância em temas que não constam do currículo dos cursos de formação docente, particularmente os de pedagogia. (2006, p. 421)

De fato, a previsão das temáticas de gênero e de raça/etnia em documentos legais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ou nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos e na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) não é suficiente. É preciso dar, de fato, condições para a implementação de tais leis na prática.

Para tanto, destaco que essa luta é política sim. As pedagogias feministas implicam em uma postura engajada, posicionada de luta contra as opressões do sexismo, do racismo, entre outras. Nesse sentido, Ana Paula Portella e Taciana Gouveia (1998) afirmam aspectos interessantes de serem pontuados: a ação educativa é política à medida que objetiva mudar as relações de injustiça presentes na vida das mulheres; os(as) educandos(as) não são uma página em branco, já têm conhecimento e experiência; o processo educativo é um processo de troca de saberes e experiências; no processo político-educativo, sempre estão em jogo relações de poder.

Salette Maria da Silva (2011) destaca a inserção da temática de gênero na educação como elemento indispensável à formação dos(as) educandos(as) para a cidadania. Ela explica que exercer a cidadania não significa apenas o direito de votar e ser votado(a), mas implica em, além da garantia de direitos civis e políticos, usufruir e ajudar a construir direitos sociais, uma convivência mais equânime em todos os aspectos da vida em sociedade.

Uma importante forma de erradicar o sexismo e o racismo, além da inclusão das temáticas de gênero e de raça/etnia nos currículos, consiste em oportunizar e incentivar a participação ativa do(a) educando. Para isso, é necessária a construção de um currículo que propicie trocas e compartilhamento de saberes e de experiências. Por exemplo, Portella e Gouveia (2011) colocam que algo que pode favorecer essa troca de conhecimentos consiste na disposição das cadeiras em círculo.

Nesse sentido, Paulo Freire (1979) contrasta a educação “bancária” com uma educação que realmente promova mudanças. Na educação bancária, o educando recebe passivamente

conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educar significa depositar. Entretanto, Freire defende a educação transformadora.

De acordo com Freire,

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós por sua força a serviço de nossos sonhos. (1991, p. 126)

Assim, podemos afirmar que, apesar da educação não ser efetivamente a solução para todos “os males”, é um bom começo em direção à transformação. A educação pode, de fato, contribuir para a erradicação do sexismo, do racismo e de outras formas de opressão.

As pedagogias feministas e a inclusão das temáticas de gênero e de raça/etnia nos currículos são ponto central no sentido de superar o viés tradicional de educação, de depósito de conhecimentos, em prol da construção e valorização dos saberes dos(as) educandos(as). Essa postura vai ao encontro do conceito de currículo que esta tese defende, para além de um currículo tradicional, androcêntrico e eurocentrado.

Tendo em vista que a tese irá investigar a inclusão das temáticas de gênero e de raça/etnia nos currículos dos cursos superiores do IFBA/ *Campus* Salvador, o debate acerca das pedagogias feministas assume grande relevância para a formação dos(as) estudantes no sentido de se proporcionar direitos equânimes a todos(as) independentemente de gênero, raça/etnia ou classe social. No capítulo 3 desta tese, irei abordar mais sobre este tema, ao falar sobre teorias do currículo. No próximo tópico, irei delinear os métodos de pesquisa utilizados para a investigação realizada nesta tese.

2.4 LENTES FEMINISTAS SOBRE O OBJETO: METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS EM SINTONIA

Sendo esta uma pesquisa feminista, surge a questão proposta por Sandra Harding (1998): existe um método feminista? Essa indagação leva-nos a refletir sobre qual a metodologia mais adequada, quando se trata de uma pesquisa feminista, que visa melhores condições para as mulheres.

Harding (1998) explica que o método é uma técnica para buscar informações. Ela sintetiza dizendo que somente existem três métodos: escutar os informantes (interrogando-os);

observar o comportamento e examinar vestígios e registros históricos. Todavia, a autora afirma que existem diferenças no modo como se aplicam esses métodos. Segundo ela, as investigadoras feministas escutam atentamente às mulheres, sobre o que pensam acerca de suas vidas e a dos homens, e mantém posições críticas frente às concepções científicas sociais tradicionais sobre a vida das mulheres e dos homens. Portanto, não se pode descartar algum método, afirmando que ele não pode ser feminista; ou relacionar a pesquisa feminista com apenas alguns métodos específicos. O que dirá se a pesquisa é feminista são os objetivos, os quais devem ser em prol das mulheres e suas demandas.

De acordo com Cristina Bruschini (1992), não há um método feminista de pesquisa. O que distingue a abordagem feminista é o exame crítico das relações sociais tendo em vista a existência de um recorte de gênero, que também define desigualdades sociais. Ela afirma que não se deve acusar de sexismo determinadas técnicas de coleta de dados, nem mesmo aquelas convencionalmente chamadas de positivistas. A pesquisa feminista implica em uma postura política, uma posicionalidade, que, de fato, signifique uma pesquisa para as mulheres, ou seja, que atenda suas demandas, ou indique caminhos para o atendimento dessas demandas.

A pesquisa ora apresentada é feminista na medida em que defende uma posicionalidade, uma postura política, a favor da equidade de direitos entre homens e mulheres, e é um estudo para estas últimas, pois evidencia o androcentrismo científico ainda existente em algumas instituições de ensino, e apresenta a importância da inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia nos currículos objetivando uma sociedade justa sem opressões de gênero, raça/etnia, entre outras.

Posto isso, a metodologia construída, como já destacado na Introdução desta tese, inclui levantamento de dados quantitativos e, também, qualitativos obtidos por meio de documentos institucionais, questionários e entrevistas.

Segundo Cristina Bruschini (1992), com o movimento feminista e os estudos de mulheres, a ciência neutra e objetiva foi rejeitada. Portanto, passou-se a fazer uso de abordagens mais qualitativas – histórias de vida, entrevistas, pesquisa participante etc. Essas eram consideradas metodologias mais apropriadas ao projeto feminista. Contudo, a autora afirma que a metodologia de pesquisa deve ser selecionada de acordo com o problema proposto pela investigação, sua abrangência, finalidade, tempo e recursos disponíveis.

Bruschini defende o uso de abordagens quantitativas, salientando, contudo, que é preciso ter cautela, levando a sério a questão de gênero:

A adoção de lentes feministas, enfim, é que levará o pesquisador à crítica de inúmeras questões importantes para as relações de gênero nas teorias, nos conceitos e nos dados. Qualquer que seja o método adotado, porém, a atenção para a questão do gênero deverá estar presente em todas as etapas da pesquisa. (1992, p. 10)

Acerca da relevância de dados quantitativos de pesquisa, Alana Moraes (2014) afirma que as estatísticas na sociedade brasileira empoderam o falante e suas instituições, sustentam discursos de verdade e orientam a produção de políticas públicas ou de enunciados sobre a vida social por instituições reconhecidas públicas ou privadas.

O levantamento de dados quantitativos da pesquisa foram obtidos, como mencionado, por meio da Plataforma Nilo Peçanha, das Diretorias de Gestão de Pessoas e de Gestão de Tecnologia da Informação, pela análise dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, fornecidos pelas Coordenações de curso, e ainda por meio dos relatórios de avaliação dos cursos de graduação pelo Ministério da Educação, concedidos pelo Pesquisador Institucional.¹⁴

Para realizar a coleta de informações qualitativas, optei por realizar duas etapas: a primeira consistiu na solicitação à Diretoria de Gestão de Pessoas dos nomes de todos os(as) docentes do *Campus* Salvador para envio ao *e-mail* institucional de todos(as) um formulário no *Google* Formulários com um breve questionário; a segunda etapa consistiu em entrevistar gestores(as) e docentes do *Campus*¹⁵.

Ressalto, todavia, que o primeiro contato, pessoalmente, foi com o então Diretor do *Campus*, Prof. Albertino Ferreira Nascimento Júnior, visando obter a autorização para a realização da pesquisa, conforme normas relativas à Ética na pesquisa. O projeto inclusive foi submetido aos Comitês de Ética da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e também do Instituto Federal da Bahia.¹⁶

Logo após a aprovação nos Comitês de Ética em pesquisa da UFBA e do IFBA, realizei entrevistas com Prof. Albertino, ex-Diretor Geral do *Campus*, e também com Profa. Catiane Rocha Passos, ex-Diretora de Ensino do *Campus* Salvador. Esses dois contatos foram fundamentais, pois eram os dois gestores máximos do *Campus* à época da pesquisa de campo.

¹⁴Tais dados foram coletados no período de julho a setembro de 2019.

¹⁵As perguntas dos questionários e o roteiro semi-estruturado das entrevistas encontram-se no Apêndice A. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos(as) participantes encontra-se no Apêndice B.

¹⁶O projeto foi submetido na Plataforma Brasil, para o Comitê de Ética do IFBA, sob o número 07557719.6.0000.5031, obtendo a aprovação em 12 de abril de 2019 e submetido ao Comitê de Ética da UFBA, sob o número 09808918.8.0000.5531, obtendo a aprovação em 29 de abril de 2019. Destaco que, conforme as normas de Ética em Pesquisa, iniciei a coleta de dados apenas após aprovação nos dois Comitês de Ética em Pesquisa.

Posteriormente, além da participação de docentes por meio do questionário enviado, obtive a participação da grande maioria dos(as) Coordenadores(as) dos cursos superiores. Realizei o convite a todos(as) tanto por *e-mail* quanto procurei contato pessoalmente.

Alguns(mas) responderam prontamente o *e-mail* e se dispuseram a agendar as entrevistas; outros, consegui contato após reforço na tentativa, tanto por enviar o *e-mail* mais de uma vez quanto por tentar contato por telefone e pessoalmente. Do total de dez coordenadores(as) de cursos, consegui obter a participação de oito coordenadores(as).

Além disso, após contato com gestores(as), obtive a informação de que o *Campus* Salvador dispõe de duas Comissões cujas atuações considerei totalmente relacionadas à pesquisa que estou desenvolvendo: a Comissão de Prevenção e Combate ao Assédio e a Comissão de Estudos Afro-Brasileiros, a qual constituiu-se posteriormente em Núcleo. Assim, entrevistei também uma pessoa de cada uma dessas duas comissões, para obter mais informações sobre o funcionamento das mesmas, ao tempo em que também realizei as perguntas do roteiro aos(às) docentes em geral.

Ademais, realizei entrevista com um docente a partir de sua participação no questionário enviado via *e-mail*. Este docente inclusive respondeu o *e-mail* que enviei com o *link* para o questionário comentando acerca de como tem trabalhado as temáticas de gênero e de raça/etnia em suas aulas, apesar de ser uma área de conhecimento considerada técnica.

Então, de um total de 360 docentes do *Campus* Salvador, obtive 54 participantes do questionário e 13 entrevistas. Minha intenção inicial era entrevistar todos(as) os(as) coordenadores(as) de cursos superiores e mais docentes a partir das respostas ao questionário. Todavia, não realizei mais entrevistas pela grande quantidade de dados que obtive tanto por meio do questionário quanto das entrevistas realizadas. Aumentar a quantidade de dados impossibilitaria a análise aprofundada que busquei realizar.

Para Ana Lau Jaiven (1998), entrevistar significa perguntar, conhecer, conversar, sendo também um instrumento de coleta de vivências e percepções. Aproxima-se da subjetividade do ser humano que é entrevistado. Esse método permite utilizar a palavra e a memória como instrumentos que permitem unificar o conhecimento científico com a experiência cotidiana. Segundo a autora, repensar as formas de utilizar a narrativa oral permite não apenas dar palavra à experiência individual das mulheres, mas também falar sobre sua identidade em relação à cultura e questionar que essa identidade seja estática.

Zélia Maria Biasoli Alves e Maria Helena Galvão Frem Dias da Silva (1992) explicam que a entrevista semi-estruturada, que foi o método que utilizei, pede uma formulação flexível das questões, cuja sequência ficará por conta do discurso das pessoas envolvidas e da dinâmica

do momento da entrevista. O(A) entrevistador(a) e o(a) entrevistado(a) partilham uma conversa permeada de perguntas abertas, que se destinam a suscitar a expressão do modo de pensar das pessoas em relação ao tema. As autoras acrescentam que surge assim a oportunidade de investigar crenças, sentimentos, valores, razões e motivos que acompanham fatos e comportamentos. Esse método permitiu uma conversa bastante tranquila e espontânea, de modo que, muitas vezes, inclusive modifiquei a ordem das perguntas conforme o assunto da conversa direcionava para determinadas questões.

As autoras salientam que as entrevistas geram um volume imenso de informações, as quais são extremamente diversificadas. Elas sugerem que se partilhem os dados com outros(as) pesquisadores(as) com o intuito de checar se a compreensão dos mesmos está adequada. No que tange à experiência que tive ao realizar as entrevistas, de fato, obtive um volume imenso de informações. Houve entrevistas que chegaram a ter a duração de mais de 40 minutos. Portanto, cabe focar nos objetivos da pesquisa ao realizar a análise dos dados obtidos.

Rosália Duarte (2004) traz diversas orientações no que tange a entrevistas. Ela afirma que esse método gera desconfiança em alguns(mas) pesquisadores(as) pelo fato de ser subjetivo. Entretanto, ela defende que as entrevistas são fundamentais para se mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos específicos. A autora acrescenta que realizar entrevistas é uma tarefa bastante complexa. Segundo ela, a realização de uma boa entrevista exige que o(a) pesquisador(a) tenha bem definidos os objetivos de sua pesquisa; que conheça o contexto em que realizará a investigação; tenha o roteiro introjetado e realize a entrevista com algum nível de informalidade.

Jaiven (1998) também destaca que, ao entrevistar, deve-se estar aberto(a) ao intercâmbio de ideias e não se preocupar apenas em juntar dados que sirvam para preencher os paradigmas. Nesse sentido, a autora ressalta que um dos problemas na entrevista é que estão envolvidas duas subjetividades: a do(a) entrevistado(a) e a do(a) entrevistador(a), que adiciona uma nova dimensão, já que o produto será escrito pelo(a) pesquisador(a). A autora chama a atenção também para um mito bastante comum no uso de entrevistas: a ideia que elas servem para legitimar a fala dos(as) interlocutores(as) com pouco poder social, dar voz a comunidades silenciadas e oprimidas. Ela destaca que é a fala do(a) pesquisador(a) que será ouvida no relatório de pesquisa e não da comunidade, pois é o(a) pesquisador(a) que define os objetivos, escolhe o método, realiza entrevistas etc.

Segundo Duarte (2004), ao analisar as entrevistas, deve-se ter muito cuidado com a interpretação, a construção de categorias e com a tendência que, algumas vezes, se tem de analisar o material procurando “extrair” os dados que confirmem suas hipóteses. Um mito que

a autora aborda é a ideia de que tudo que é dito pelo(a) entrevistado(a) deve ser objeto de análise. Apenas interessa o que está diretamente ligado aos objetivos.

De acordo com Duarte, é necessário explicitar:

a) as razões pelas quais se optou pelo uso daquele instrumento; b) os critérios utilizados para a seleção dos entrevistados; c) número de informantes; d) quadro descritivo dos informantes – sexo, idade, profissão, escolaridade, posição social no universo investigado etc. e) como se deram as situações de contato (como os entrevistados foram convidados a dar seu depoimento, em que circunstâncias as entrevistas foram realizadas, como transcorreram etc.); f) roteiro da entrevista (de preferência em anexo) e, g) procedimentos de análise (anexando, no final do texto ou relatório, cópia de uma das transcrições – desde que não haja necessidade de preservar a identidade do informante). (2004, p. 219)

Escolhi o método da entrevista, além dos questionários, devido ao fato de esse método permitir um contato mais próximo com os(as) entrevistados(as) do que o questionário, o que contribui para obter informações mais espontâneas e francas. Além disso, a entrevista permite perceber as expressões faciais, tom de voz e grau de interesse da pessoa entrevistada, o que um questionário não permite. É interessante observar que, segundo Jaiven (1998), as mulheres, em geral, se comunicam utilizando mais a linguagem corporal, expressões dos olhos, da boca e das mãos. Penso que, também no caso dos homens entrevistados, a observação de suas expressões faciais e linguagem corporal foi de muita relevância.

Outro aspecto importante das entrevistas é que, ao responder as perguntas no mesmo momento em que são feitas, o(a) entrevistado(a) não tem muito tempo para pensar e responder o que ele julga que o(a) entrevistador(a) quer ouvir, ou seja, as respostas são mais espontâneas.

Conforme Duarte (2004), é importante salientar que a entrevista é uma troca. Não apenas o(a) pesquisador(a) obtém informações, mas o(a) entrevistado(a) tem a oportunidade de refletir sobre si mesmo, refazer seu percurso biográfico, pensar sobre sua cultura, seus valores, sua história. Percebi esse aspecto em muitas entrevistas. Alguns(mas) entrevistados(as) inclusive sentiram-se movidos a refletir comigo em ações que podem ser desenvolvidas em prol da inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia nos currículos.

Duarte destaca ainda que é importante realizar a transcrição da entrevista o quanto antes. A autora afirma que é possível fragmentar o texto e reorganizar os fragmentos, analisando a partir de unidades de significação. Após a realização das entrevistas, eu realizei as transcrições o mais rapidamente possível.

Tania Salem (1978) relata sua experiência em uma pesquisa sobre relações familiares, mais especificamente sobre a relação entre pais e filhos(as) adultos(as), que privilegiou famílias

nos estratos médios e superiores. A partir de sua experiência, a autora traz informações sobre como, em geral, se dá esse processo de realização de entrevistas. Explica que, primeiramente, visitou as famílias com as quais desejava realizar a pesquisa, ocasião em que ela se apresentava como profissional, explicava suas intenções com a pesquisa e falava sobre como seriam realizadas as entrevistas com cada membro da família. Ela também respondia às perguntas que lhe eram formuladas. E, ao final, perguntava se estavam dispostos a participar. Visto que alguns pediam tempo para pensar, ela se comprometia em telefonar alguns dias depois.

Jaiven (1998) também destaca a importância de explicar a pesquisa que está sendo realizada, discutindo com a pessoa entrevistada o que lhe parece, pedindo comentários, assim como algum material que a pessoa disponha e que possa ser útil.

Salem (1978) salienta que, nessa reunião inicial com as famílias, muitas vezes, eram-lhe formuladas perguntas sobre sua vida pessoal ao invés de sobre a pesquisa. Nesse primeiro momento, ocorria uma inversão de papéis, sendo ela a entrevistada. No entanto, afirma que estavam buscando pontos de afinidade entre ela e os(as) entrevistados(as). A autora relata que os encontros, em sua maioria, tiveram um relaxamento progressivo dos(as) informantes. Ela iniciava as entrevistas abordando a vida profissional e/ou acadêmica daquelas pessoas, um tema mais impessoal e menos delicado para fluir a conversa.

Dessa maneira, é muito importante conversar com a pessoa que será entrevistada sobre si mesma, os objetivos da pesquisa que está sendo realizada e como será feita a entrevista. É interessante que se crie um clima descontraído e amigável, a fim de deixar a pessoa entrevistada o mais natural possível. Para a realização das entrevistas, procurei fazer isso. Antes de realizar as entrevistas, conversei um pouco informalmente sobre minha trajetória, meu trabalho no Instituto e os objetivos da pesquisa que estou realizando. Isso ajudou a criar um clima amigável e descontraído.

De acordo com Jaiven (1998), o(a) entrevistado(a) não narra suas memórias de forma cronológica ou temática; por isso, é importante fazer perguntas simples, compartilhar experiências comuns. Procurei elaborar perguntas simples, porém algumas perguntas exigiam muita reflexão dos(as) entrevistados(as). Por exemplo, a pergunta “que mudanças acredita que poderiam ocorrer no sentido de se propiciar um ensino mais inclusivo e em prol da diversidade que abarque as questões de gênero e de raça/etnia?” foi, sem dúvida, a pergunta que mais levou os(as) entrevistados(as) a pensarem um pouco antes de responderem. Alguns(mas) expressaram inclusive o interesse em saber dos resultados da pesquisa da tese.

Para a realização da análise dos Projetos Pedagógicos de Cursos e Institucional, dos questionários e das entrevistas, optei por utilizar a Análise de Discurso Crítica (ADC), tendo

como principal teórico o linguísta britânico Norman Fairclough, da Universidade de Lancaster. Referente aos estudos desse autor, referencio o trabalho de Viviane Resende e Viviane Ramalho (2006) que apresentam a ADC e a teoria de Fairclough de uma forma bastante didática.

Minha escolha por essa linha teórica deu-se em função de eu já ter mais aproximação com a mesma, tendo cursado a disciplina “Linguagem e Gênero”. Penso que a ADC é a mais adequada para analisar os textos da pesquisa qualitativa, já que a mesma permite evidenciar as relações de poder imbricadas nos discursos dos(as) participantes.

A ADC utiliza a abordagem funcionalista do discurso, isto é, não se interessa apenas pela interioridade dos sistemas linguísticos, mas considera relevante analisar como esses sistemas linguísticos funcionam na representação de eventos, na construção de relações sociais, na estruturação, reafirmação e contestação de hegemonias no discurso, ou seja, considera a linguagem em uso.

Vê a linguagem como espaço de luta hegemônica,

uma vez que viabiliza a análise de contradições sociais e lutas pelo poder que levam o sujeito a selecionar determinadas estruturas linguísticas ou determinadas vozes, por exemplo, e a articulá-las de determinadas maneiras num conjunto de outras possibilidades. (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 18)

Para a ADC, interessam “o aspecto constitutivo do discurso, a interdependência das práticas discursivas, a natureza discursiva do poder, a natureza política do discurso e a natureza discursiva da mudança social.” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 18) Nesse sentido, discurso e poder estão vinculados e, portanto, as práticas discursivas, quando alteradas, têm poder de realizar mudanças sociais.

Fairclough (1989) afirma que a ideologia é mais efetiva quando sua ação não é evidente. Quando se percebe que um determinado aspecto do senso comum sustenta desigualdades de poder, aquele aspecto deixa de ser senso comum e pode perder a potencialidade de sustentar as desigualdades de poder, isto é, a ideologia pode deixar de funcionar. Desconstruir ideologicamente textos que integram práticas sociais pode desvelar relações de dominação e, assim, favorecer aqueles(as) que estão em desvantagem nessas relações.

Segundo Susana Bornéo Funck e Nara Widholzer (2005), visto que os sistemas de gênero são construções culturais, não naturais, de ordem patriarcal, é necessário olhar para o discurso como *locus* privilegiado de representação, como importante lugar de contestação de práticas sociais naturalizadas.

Conforme sugere Judith Butler (1990), o gênero não é uma categoria fixa e sim uma “repetição estilizada de atos”, ou seja, algo temporário e performativo. A possibilidade de mudança reside exatamente no caráter arbitrário da relação entre os atos, na possibilidade de alterar ou impedir tal repetição, ou parodiá-la de modo a expor sua precariedade. (FUNCK; WIDHOLZER, 2005, p. 10)

Considerando a ADC e a teoria crítica feminista, as convenções linguísticas estão imbricadas com as hierarquias das relações de gênero estabelecidas na cultura ocidental. Partindo do pressuposto de que tais relações são construídas, é possível também desconstruí-las.

Tendo em mente que as relações de poder são cada vez mais midiáticas, a ADC permite “tornar vivíveis as relações de gênero que nos interpelam através da mídia e proporcionar espaços que vislumbrem novos discursos”. (FUNCK; WIDHOLZER, 2005, p. 12) Sob essa perspectiva, na análise dos dados qualitativos, foram observadas criticamente as construções discursivas, a intertextualidade com outros discursos e, também, a ideologia expressa.

Segundo Resende e Ramalho (2006), outro importante teórico para a ADC foi Bakhtin, cuja perspectiva de discurso e poder influencia a ADC. As autoras referenciam o teórico Bakhtin, que apresenta uma visão dialógica e polifônica da linguagem. Mesmo os discursos que aparentam não ser dialógicos, como os textos escritos, são parte de uma cadeia dialógica.

Outro autor referenciado na ADC é Michel Foucault (1987), o qual defende que as instituições, tais como escolas, prisões, hospitais, utilizam técnicas de natureza discursiva para “adestrar” e “fabricar” indivíduos ajustados às necessidades de poder. O autor sugere que o poder é exercido por meio de práticas discursivas institucionalizadas. Assim, estabelece o vínculo entre discurso e poder e a noção de que mudanças em práticas discursivas podem ter o poder da mudança social.

Dessa maneira, conforme Resende e Ramalho (2006), a desconstrução ideológica de textos pode intervir de algum modo na sociedade, desvelando relações de dominação e as enfraquecendo. Com isso, é possível favorecer àqueles que estão em situação de desvantagem.

Para análise das entrevistas realizadas, utilizei as seguintes categorias: 1. a pertinência dos temas de gênero e de raça/etnia; 2. concepções de ciência; e 3. proposições para a inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia.

Para substanciar a análise dos dados qualitativos, faz-se necessário, primeiramente, apresentar o aporte teórico da pesquisa, que está baseado em diversas teóricas que discutem o tema Mulheres e Ciência e Relações de Gênero e Raça/etnia na Ciência. Outrossim, é vital

discorrer sobre o histórico e a organização da Educação Profissional no Brasil e do Instituto Federal da Bahia e *Campus* Salvador, em particular, para compreender o contexto no qual a pesquisa está inserida. Também são apresentados dados numéricos que buscaram investigar a inserção, em termos quantitativos, das mulheres nessa instituição, que complementam a compreensão do *locus* da pesquisa. Esse debate é abordado no próximo capítulo.

3 CAPÍTULO 2 O INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA: UMA ANÁLISE HISTÓRICA E CONTEMPORÂNEA A PARTIR DOS ESTUDOS FEMINISTAS DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA

3.1 REFLEXÕES SOBRE HISTÓRIA DA CIÊNCIA E OS ESTUDOS FEMINISTAS DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA

Primeiramente, cumpre destacar que o que entendemos hoje como ciência é resultado de uma história que vem sendo construída há séculos. Paolo Rossi (2001) aborda a história da Ciência Moderna na Europa, citando diversas descobertas científicas, realizadas entre os séculos XVI e XVIII. Não foi tarefa simples a realização de tais avanços científicos. O contexto, ideologias que estavam cristalizadas na época, relacionadas a tradições culturais e religiosas, por diversas vezes, consistiram em obstáculos a serem superados. Muitos deles foram literalmente perseguidos e até condenados pelo Santo Ofício. A Igreja foi, paulatinamente, sendo ameaçada pelo avanço da ciência e, portanto, foi perdendo a força. Todavia, até isso ocorrer, muitos cientistas tiveram que andar “mascarados”.

Assim, o autor destaca que os saberes descritos nos manuais hoje são resultado de escolhas, as quais foram realizadas conforme interesses locais e históricos. Rossi (2001) cita, por exemplo, como foi difícil a aceitação da descoberta de que a terra não é o centro do universo, declarada por Nicolau Copérnico, no século XV e Galileu Galilei no século XVII, devido ao egocentrismo dos cientistas na época e a própria Igreja que não aceitava essa mudança na visão do universo. Ambos foram perseguidos por suas ideias, sendo que Galilei foi condenado e morreu encarcerado.

Rossi (2001) evidencia o quanto o contexto pode afetar a pesquisa científica e o quanto as subjetividades estão marcadas nas pesquisas. Os conceitos e as ideologias que os cientistas tinham influenciaram seus trabalhos científicos e afetaram o avanço dos mesmos. Portanto, afirmar que a ciência não é um fazer neutro e racional não é algo novo, a posicionalidade do(a) pesquisador(a) sempre existiu e demarcou as pesquisas científicas, porém sempre foi negada sob o pretexto do rigor científico.

Nesse sentido, Ângela Maria Freire de Lima e Souza (2002) afirma que, assim como o gênero, a ciência é um constructo social. Além disso, a autora destaca que, apesar dos diversos benefícios da ciência e da tecnologia, elas também têm trazido ameaças e não têm conseguido resolver os verdadeiros desafios da humanidade, a fome, a doença, entre outras questões. Dessa

forma, não há como considerar uma ciência neutra ou pura, alheia às questões que permeiam a sociedade.

Então, Lima e Souza (2002) enfatiza a originalidade dos Estudos Feministas da Ciência e da Tecnologia por identificar e denunciar o viés androcêntrico da ciência e seus desdobramentos, quais sejam, assimetrias de gênero na academia e princípios epistemológicos sexistas que direcionam o fazer científico. A autora explica que o meio científico tem reproduzido os estereótipos de gênero consagrados na sociedade, tais como a objetividade associada ao masculino e a subjetividade, ao feminino.

A autora chama a atenção para o fato de o viés androcêntrico da ciência, muitas vezes, pode ser observado na linguagem e em representações de mundo difundidas. Por exemplo, nas Ciências Biológicas, ela cita a ideia equivocada, difundida por décadas, de que o espermatozoide é o herói que vence as adversidades da vagina e do útero e vai ao encontro do óvulo, representado como passivo, à espera do herói da criação. Porém, recentemente, esse conceito vem sendo desmentido por estudos que evidenciam a participação ativa de ambos os gametas na reprodução. Assim, fica evidente como o sexismo e o androcentrismo nas ciências têm não apenas excluído as mulheres, mas também produzido e reproduzido preconceitos de gênero da sociedade.

É preciso reconhecer que o histórico da ciência excluiu as mulheres por séculos e, quando incluiu, o fez com muitos preconceitos e discriminações e também de modo restrito a algumas áreas de conhecimento. Isso repercutiu até os dias atuais, sendo, especialmente algumas áreas de conhecimento, ainda muito marcadas pelo androcentrismo e pelo sexismo.

Por isso, no senso comum, quando se pensa em ciência, associa-se esta às ciências duras, a experimentos em laboratórios, a descobertas tecnológicas etc. Além disso, quem são os protagonistas desse fazer científico? De que gênero, raça e classe tais protagonistas seriam? Se fizermos uma pesquisa nas ruas, provavelmente, tais protagonistas, sob a visão popular, seriam homens brancos e de classe média alta.

Por séculos, foi negada às mulheres a participação na ciência. Foi paulatinamente que as mulheres tiveram acesso à academia e à pesquisa científica. Mesmo após o ingresso das mulheres na ciência, elas foram invisibilizadas e discriminadas. Importantes descobertas científicas foram realizadas por mulheres, mas foi dada publicidade e os créditos, por assim dizer, a homens que estavam em tais pesquisas.

Iole Vanin (2015) aborda as mulheres nas áreas biomédicas baianas e como foi a inserção dessas mulheres em meio a um contexto hostil, que as consideravam inaptas para a profissão biomédica devido a sua constituição física, biológica e intelectual. Ela relata como se

deu a presença feminina nas áreas biomédicas baianas nos primeiros setenta anos do direito feminino à formação superior, garantido pelo Decreto n.º 7.247, de 19 de abril de 1879. A autora conta uma história, paralela à história tradicional, deixando emergir mulheres que conseguiram romper com as barreiras e ingressar nos cursos da Faculdade de Medicina da Bahia.

De acordo com Maria Helena Santana Cruz (2016), até o início do século XX, a prática científica era considerada imprópria para as mulheres, sob a justificativa de terem um corpo mais frágil e um cérebro diferente, inferior. As mulheres tiveram (e, frequentemente, ainda têm) grande dificuldade em ter acesso e ascensão nos mais diversos meios profissionais.

Cruz (2016) destaca a invisibilização das mulheres cientistas, quando aborda mulheres que foram pioneiras e não foram reconhecidas em suas épocas. Por exemplo, Hipatia de Alexandria (370-415), que viveu na Grécia Antiga e que produziu conhecimentos da Filosofia, Astronomia, Mecânica e Matemática e foi morta e esquartejada por questões políticas e religiosas.

Lindamir Salete Casagrande, Juliana Schwartz, Marília Gomes de Carvalho e Sonia Ana Leszczynski (2005) também citam mulheres que desenvolveram pesquisas no ramo das ciências em diversos períodos históricos. Por exemplo, as autoras mencionam Sophie Germain (1776-1831), nascida na França, que desenvolveu pesquisas na Matemática, apesar de oposição inclusive de seus familiares, que cortaram a luz e o aquecimento de seu quarto e ela, então, estudava à luz de velas e abrigava-se com cobertores. Apenas após muita persistência, sua família liberou seu acesso aos livros de Matemática da família. Além disso, Sophie se disfarçou de homem para conseguir acesso a pesquisas científicas. Ela é considerada a primeira mulher a fazer um trabalho inédito em Matemática.

Outro exemplo citado por Casagrande, Schwartz, Carvalho e Leszczynski (2005) foi de Marie Curie (1867-1934) que, nascida na Polônia, conseguiu ser aceita na Universidade de Paris. Foi a primeira mulher graduada em Física. Formou-se também em Matemática. Ela trabalhou com o marido em pesquisas que os levaram à descoberta da radioatividade. Ela recebeu duas vezes o Prêmio Nobel, porém sofreu resistências, pois diziam que seu marido apenas a havia apresentado como parceira de pesquisa como sinal de seu amor.

Tais exemplos evidenciam que sempre houve e poderia ter havido muito mais mulheres cientistas se não fosse o preconceito e a discriminação das mulheres na ciência. Conforme Cruz (2016), a história das mulheres foi marcada pela exclusão e, posteriormente, pela inclusão com segregação. Ela relata ainda que, no Brasil, durante a primeira metade do século XX, a formação profissional superior das mulheres era mínima, pois elas tinham acesso, em geral, a um curso normal que não as habilitava para ingressar no Ensino Superior. O ingresso das mulheres no

Ensino Superior massivamente, a partir de 1970, se deu principalmente nas áreas das Ciências Humanas e Sociais. Portanto, inicialmente, as mulheres tiveram acesso apenas a determinadas áreas, obtendo gradativamente acesso a áreas antes estritamente masculinas. Todavia é inegável que essa segregação ainda tem fortes resultados até os dias de hoje.

Todo esse histórico androcêntrico da ciência teve e tem repercussões atuais. Em muitas áreas de conhecimento, as mulheres ainda são minoria. Além disso, não se pode ignorar que as mulheres, em geral, têm um ciclo de vida, associado à maternidade, que frequentemente interrompe, por assim dizer, sua produtividade na carreira científica, o que lhe acarreta uma trajetória diferente da dos homens. Essa diferença frequentemente resulta em discriminação.

Diana Maffía (2002) apresenta dados estatísticos, não apenas do Brasil, mas também da Argentina e do Uruguai, que evidenciam a discriminação que as mulheres sofrem no meio acadêmico. Por exemplo, na Argentina, com base em dados do Conselho Nacional de Investigação Científica e Tecnológica (CONICET) do ano de 1998, quanto maior o nível hierárquico do(a) pesquisador(a), menor a presença feminina, sendo que apenas 8% das mulheres alcançam o nível mais alto.

Além de dados quantitativos, a autora também relata dados qualitativos de uma pesquisa que realizou com mulheres que ocupavam altos cargos em ciência e tecnologia. Ela explica que quase a totalidade das entrevistadas, quando questionadas se já se sentiram discriminadas, afirmavam que não. Porém, quando relatavam suas trajetórias, começavam a perceber barreiras que poderiam ser fruto de preconceitos.

Dessa forma, Maffía (2002) argumenta que não basta apenas aumentar o número de pesquisadoras, pois a desvantagem numérica das mulheres na ciência e na tecnologia é apenas um sintoma de um problema maior: os preconceitos de gênero, os quais, como a autora expõe, muitas vezes, não são apenas ignorados, mas negados. De fato, pior que as barreiras explícitas que mulheres enfrentam em seu cotidiano, são as barreiras implícitas ou informais, visto que são as mais difíceis de serem enfrentadas.

Um dos aspectos que fazem parte dessa barreira implícita é a difusão dos estereótipos de gênero e a hierarquização das características ditas femininas em uma posição subalterna. Dessa forma, o fazer científico tem sido associado a homens. Conseqüentemente, qualidades ditas masculinas, tais como a racionalidade, são associadas à ciência. O fazer científico, histórica e culturalmente, tem sido visto como um fazer neutro, objetivo, sem valores ou emoções envolvidas. Contudo, questiono: é realmente possível um fazer científico neutro, sem valores emocionais ou políticos?

Sondra Farganis (1997) argumenta que a ciência simplifica as relações de causa e efeito: primeiro, olha para os corpos como se fossem masculinos; segundo, faz distinções arbitrárias entre sujeito e objeto, natureza e educação, Biologia e meio ambiente, indivíduo e comunidade, ignorando a intenção dialética de par.

De acordo com Ruth Berman, invoca-se a mística da “ciência” e a pretensa “prova científica” para declarar que as características humanas “superiores” ou “inferiores” são um imperativo natural. (1997, p. 244) Em seguida, Berman cita Anne Fausto-Sterling, a qual critica que grande parte da pesquisa corrente sobre diferenças de sexo e de gênero é “má ciência”, com planejamento experimental tendencioso, falta de controles, suposições não formuladas, resultados conflitantes, embora efetuada por cientistas capazes e honestos, indevidamente influenciados pela cultura ambiente. (BERMAN, 1997, p. 245 e 246) Berman critica a presunção de isenção, “objetividade científica”. (1997, p. 255)

O fazer científico androcêntrico e tradicional impõe um distanciamento entre sujeito e objeto e uma pretensa neutralidade científica. Contudo, o feminismo na ciência tem exposto essa falácia e defendido um fazer científico corporificado, com uma posicionalidade intrínseca à pesquisa científica. A presença das mulheres na ciência vem questionando e desconstruindo paradigmas estabelecidos pela ciência androcêntrica.

Berman (1997) argumenta que a ciência está associada a uma estrutura de poder da qual as mulheres têm sido mantidas à distância. As experiências de vida das mulheres são condicionadas para servir e não para se identificar facilmente com o domínio sobre a natureza ou sobre outros seres humanos.

Nesse sentido, a ciência androcêntrica tem também o objetivo intencional de excluir e invisibilizar as mulheres, colocando-as como cientistas “inferiores”. Diana Maffia (2014) explica que o problema do sexismo na ciência não é apenas estabelecer diferenças entre homens e mulheres, mas a hierarquização das diferenças, sempre desvantajosas para as mulheres.

A autora explica que a expulsão das mulheres na ciência tem um duplo resultado: impedir sua participação nas comunidades epistêmicas que constroem e legitimam o conhecimento e expulsam qualidades ditas femininas de tal construção e legitimação.

Maffia (2014) fala acerca da ligação existente entre conhecimento e poder: não apenas o acesso ao conhecimento significa aumento de poder, mas também a legitimação das pretensões de conhecimento está intimamente ligada com redes de dominação e exclusão. Portanto, o sexismo na ciência é também reflexo da sociedade patriarcal que coloca as mulheres em posição de subordinação.

Nesse sentido, Ilana Löwy afirma que “não devemos esquecer que a ciência é um empreendimento de caráter cumulativo e que seu passado – no qual as mulheres foram excluídas – continua pensando sobre seu presente.” (2000, p. 24) De fato, as mulheres ainda encontram, após anos de exclusão, inúmeros desafios à sua plena inserção e reconhecimento no meio científico.

Um dos desafios consiste em uma maior presença na ciência e inclusive em todas as áreas de conhecimento. Estudos como de Léa Velho e Elena León (1998), assim como exposto por Diana Maffía (2002), evidenciam que as mulheres continuam sub-representadas na carreira científica e, quanto mais elevado o nível na carreira acadêmica, menor é a presença feminina. Além disso, as autoras destacam que a presença das mulheres se dá em maior número nas disciplinas ditas “femininas”, associadas às Ciências Biológicas e às Ciências Humanas.

De acordo com Hildete Pereira Melo (2018), apesar de incentivos recentes dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, por meio de políticas tais como os Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres¹⁷ e Programa Mulher e Ciência¹⁸, as mulheres continuam sendo minoria especialmente em áreas de conhecimento consideradas “masculinas”, como Engenharias, Computação e Ciências Exatas. A autora analisa dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que evidenciam que as mulheres são maioria nos cursos de graduação (55% das matrículas dos cursos de graduação presenciais e 66,77% das matrículas do cursos de graduação a distância são femininas), porém o maior quantitativo de mulheres está concentrado principalmente nas Ciências Sociais Aplicadas, Ciências da Saúde, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes e Ciências Biológicas.

Ademais, Melo (2018) analisa dados do Programa Ciência sem Fronteiras¹⁹, que evidenciam maior presença feminina em bolsas apenas na área de Ciências Biológicas e da Saúde. As demais áreas de conhecimento do referido programa, quais sejam, Ciência da Computação, Engenharias e Ciências Exatas e da Terra tiveram a maioria das bolsas

¹⁷ O Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), que teve três edições entre os anos de 2004 e 2015, foi um conjunto de políticas e ações voltadas para a igualdade de gênero e autonomia das mulheres. O PNPM será retomado no Capítulo 3, ao abordar normativas legais que preveem a inserção da temática de gênero na educação. Fonte: <http://www.mulheres.ba.gov.br/arquivos/File/Publicacoes/PlanoNacionaldePoliticaspараasMulheres20132015.pdf> Acesso em 24 de julho de 2020.

¹⁸ O Programa Mulher e Ciência, lançado em 2005, teve por objetivo estimular a produção científica e a reflexão acerca de relações de gênero, mulheres e feminismos no país e promover a participação das mulheres no campo das ciências e carreiras acadêmicas. Fonte: <http://cnpq.br/apresentacao-mulher-e-ciencia> Acesso em 24 de julho de 2020.

¹⁹ O Programa Ciência sem Fronteiras, lançado em 2011, teve por objetivo promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. Foram ofertadas milhares de bolsas de intercâmbio a nível de graduação e pós-graduação. Fonte: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa> Acesso em 24 de julho de 2020.

preenchidas por homens. Interessante observar que, conforme a autora destaca, o Programa Ciência sem Fronteiras concentrou-se nas seguintes quatro grandes áreas: Engenharias, Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Exatas e da Terra e Ciência da Computação, sendo que 50% das bolsas, no primeiro ano do programa, foram concedidas na grande área das Engenharias. Esses dados reforçam não apenas a segregação e exclusão das mulheres em determinadas áreas de conhecimento, mas também ratifica a concepção positivista e androcêntrica de Ciência que supervaloriza as ciências duras em detrimento das humanísticas.

Marília Gomes de Carvalho e Lindamir Salete Casagrande (2011) corroboram esses dados ao destacarem que cursos como Pedagogia, Enfermagem e Nutrição chegam a um percentual de 80% a 90% de mulheres, enquanto que cursos de Engenharias, por exemplo, têm de 15% a 20% de mulheres. Conforme as autoras, esse fenômeno é uma realidade não apenas no Brasil, mas é um dado mundial. Em muitos países, as mulheres chegam a ser maioria dentre os(as) estudantes de Ensino Superior, porém as diferenças de participação de homens e mulheres conforme a área de conhecimento vêm se mantendo ao longo do tempo. As autoras ratificam ainda que as mulheres são maioria nas categorias menores de pesquisadoras. As pesquisadoras de nível 1A, maior categoria estabelecida pelo CNPq para a pesquisa científica, representam um total de apenas 23%.

É notório o ainda prevalente direcionamento às carreiras profissionais conforme o pertencimento de gênero. Estereótipos de gênero e processos de socialização diferenciados ainda são uma realidade. Lourdes Bandeira (2008) afirma que tais estereótipos constituem um desafio a ser superado. As mulheres normalmente são direcionadas para atividades relacionadas ao cuidado, à emoção e à sensibilidade, enquanto os homens, às atividades que exigem racionalidade, tais como as Engenharias e as Ciências Exatas. Além disso, de acordo com Carvalho e Casagrande (2011), a divisão sexual do trabalho ainda pesa sobre as mulheres, o que constitui um desafio adicional para as mulheres cientistas.

Assim, mesmo após o ingresso crescente de mulheres no meio científico, as desigualdades e discriminações continuam ocorrendo, inclusive de forma institucionalizada. Silvia Yannoulas chama a atenção para este aspecto:

Ao incorporar grupos sociais historicamente excluídos pelos processos articulados de massificação e feminilização dos estudos superiores, a universidade manteve e talvez aprofundou as desigualdades, através de sua organização, localização, currículos, regulamentos, sistemas de avaliação, categorização, entre outros aspectos. (2007, p. 5)

O processo discriminatório não costuma ser totalmente evidente, mas, na maioria dos casos, sutil. Por isso, Yannoulas (2007) categoriza três formas de discriminação das mulheres nas instituições científicas: a que se manifesta por meio de regras e códigos pensados para proteger os espaços de poder; as que estão encobertas, assumidas informalmente; e a autodiscriminação, que é uma espécie de autovigilância interna em que a pessoa se comporta dentro dos parâmetros estabelecidos pelas discriminações manifestas e encobertas.

Chamo a atenção para a discriminação encoberta e a autodiscriminação. Muitas vezes, as mulheres são discriminadas de forma sutil e, também, devido ao contexto discriminatório, por autovigilância interna, em que elas mesmas, frequentemente, concluem que o meio científico realmente não é para elas. Apenas uma mudança nesse viés androcêntrico tão prevalente ainda na ciência é que pode resultar em não somente dar acesso, mas também condições de permanência e ascensão das mulheres nas carreiras científicas.

Outro aspecto apresentado por Maffía (2014) que pode desarticular a aparente neutralidade do pesquisador e desvelar os interesses que se infiltram na construção das teorias científicas é a análise da linguagem da ciência. A linguagem da ciência não é neutra. Ela traz o exemplo da célula masculina descrita como ativa e forte, assim como destacado por Lima e Souza (2002).

Londa Schiebinger (2014) apresenta o conceito de inovações gendradas, que dizem respeito a métodos de análise e gênero para a ciência e a engenharia, os quais seriam um antídoto a toda ignorância que se tem visto nas pesquisas científicas androcêntricas. A autora defende que a análise de gênero é crucial em todos os estágios das pesquisas.

Um dos exemplos citados por Schiebinger (2014) diz respeito à genética de determinação do sexo. Até mais ou menos 2010, a pesquisa sobre determinação do sexo estava focada prioritariamente no desenvolvimento dos testículos. No caso do desenvolvimento de fêmeas, entendia-se o ovário como a ausência de desenvolvimento de uma ação. A noção de uma fêmea passiva se adequava bem inclusive aos pressupostos de gênero na sociedade. A análise de gênero levou a inovações: reconhecimento da determinação ovariana como um processo ativo; mudanças em nomenclaturas utilizadas, tais como a “omissão” que se referia ao desenvolvimento dos ovários.

A autora destaca outras pesquisas que, com a análise de gênero, acabaram sendo muito mais completas. Ela afirma que a análise de sexo e gênero fornece instrumentos que geram criatividade e introduzem novas perspectivas, novas perguntas e abrem novas áreas de pesquisa.

Evelyn Fox Keller (2006) argumenta que o feminismo mudou a posição das mulheres na ciência. Nos Estados Unidos, por exemplo, a autora relata uma transformação bastante

significativa: em 1970, apenas 8% dos doutorados outorgados nas ciências naturais iam para mulheres; na década de 2000, esse percentual subiu para 35%. A autora afirma ainda que, em 1970, era difícil encontrar mulheres em disciplinas científicas; trinta anos depois, entre os(as) professores(as) titulares nas ciências naturais, as mulheres eram 46%. Essa mudança, segundo Keller (2006), significou uma mudança também no fazer científico. Ela explica que as mulheres na ciência tornaram possível uma percepção “feminina” do mundo na ciência.

“Uma ciência social feminista procura desconstruir o modelo masculino e reconstruir um outro que siga critérios femininos, um que valorize aquelas qualidades que, por razões históricas, têm sido atribuídas às mulheres.” (FARGANIS, 1997, p. 234)

Uma vez mais, o gênero faz diferença para as mulheres na ciência não por causa do que trazem seus corpos e às vezes nem mesmo pelo que podem trazer com a socialização, mas pelas percepções que as culturas da ciência trazem à comunidade tanto das mulheres quanto do gênero – e, por sua vez, por causa do que tais percepções trazem para os valores comuns de disciplinas científicas particulares. (KELLER, 2006, p. 29)

Nesse sentido, Keller (2006) afirma que o feminismo na ciência trouxe novos ângulos, novas maneiras de ver o mundo, abriu novos espaços cognitivos. Dessa maneira, gênero na ciência, ao invés de ser excluído e invisibilizado, na realidade assume um papel imprescindível, que não pode ser desconsiderado. O feminismo só vem a contribuir para o avanço da pesquisa científica, realizando-a de uma forma corporificada, comprometida e responsável.

Os indivíduos não estão desligados do tempo e do espaço ou situados em um mundo livre de conflitos, habitado somente por eles. Em vez disso, os indivíduos, homens e mulheres, são historicamente corporificados, pessoas concretas cuja perspectiva é uma consequência daquilo que são; assim, em uma sociedade dividida pelo gênero, as mulheres verão e conhecerão de modo diferente dos homens. O caráter social do gênero dá a elas uma perspectiva diferente e o lugar onde estão – suas atividades dentro do mundo e a forma como são consideradas em uma sociedade estratificada pelo gênero – fará delas praticantes de um tipo diferente de ciência. (FARGANIS, 1997, p. 225)

Conforme Farganis (1997), o conhecimento não é apenas um conjunto de argumentos, mas também um reflexo de interesses. Portanto, fica evidente a necessidade de assumir a posicionalidade do(a) pesquisador(a) e expor a impossibilidade da neutralidade científica. Para a autora, o conhecimento não é retratado como neutro: a ênfase não é na ciência como abstração e sim como prática, não nos paradigmas científicos, mas nos agentes históricos que confirmam ou contestam os paradigmas.

Afinal, por que considerar que a pesquisa científica precisa ser racional, sem emoções? Alison Jaggar (1997) argumenta a favor da relevância da emoção na epistemologia feminista. A autora explica que emoção tem sido apresentada em contraste com a razão e repelida pelos positivistas na pesquisa científica. Ela apresenta motivos para valorizarmos a emoção, uma vez que esta é intrínseca à vida humana.

Jaggar (1997) destaca que nem todas as emoções estão sob nosso controle. Podemos inclusive continuar a vivenciar emoções, tais como medo ou vergonha, que são inconsistentes com nossos pressupostos políticos. No entanto, ela afirma que, mesmo as emoções indesejáveis, não deveriam ser suprimidas ou negadas, devem ser reconhecidas e sujeitas a exame crítico.

Os modelos epistemológicos alternativos que eu poderia sugerir são os que revelam a contínua interação entre a forma como compreendemos o mundo e quem somos como pessoas. Eles mostrariam como nossas respostas emocionais ao mundo mudam quando o conceptualizamos diferentemente como essas respostas emocionais mutantes estimulam novas visões. (JAGGAR, 1997, p. 178 e 179)

A autora defende que o tempo gasto em analisar as emoções e descobrir suas fontes não deveria ser visto como irrelevante para a investigação teórica nem como requisito prévio para a mesma. Em vez disso, ela defende reconhecer os esforços para reinterpretar e aprimorar as emoções como necessários para a investigação teórica. Uma visão, portanto, bastante inovadora.

A *standpoint theory* vem ao encontro dessa perspectiva, a qual destaca o(a) pesquisador(a) como sujeito corporificado, cuja posicionalidade precisa ser não apenas reconhecida, mas também valorizada. A corporificação e subjetividade do sujeito pesquisador fazem parte da pesquisa em si. Essa perspectiva epistemológica expõe e desconstrói os interesses das elites dominantes na “objetividade fraca”, que nega subjetividades na pesquisa científica. Ouvimos, muitas vezes, o argumento “está provado cientificamente”. Contudo, por quem está provado cientificamente? Que interesses estão por trás dessa “verdade” científica? Será que, daqui a algum tempo, não haverá outra pesquisa que “provará” justamente o contrário? (HARDING, 1991)

Na posição androcêntrica da ciência estão também em jogo relações de poder. Kiss, Barrios e Alvarez (2007) afirmam que o poder está desarraigado do tempo e do lugar. As autoras distinguem o poder material, institucionalizado e reconhecido, do poder simbólico, que se exerce associado ao domínio de determinados saberes ou conhecimentos.

Scott propõe o conceito de poder como “constelações dispersas de relações desiguais” contrapondo-se à ideia de um poder unificado e centralizado (1995, p. 88). Essa formulação está em consonância com o conceito de Michel Foucault (1987), para o qual poder é um exercício de múltiplas e variadas direções. Poder é pensado pelo autor em termos de relações ou em uma rede de poderes que se amplia para toda sociedade, com objetivo repressivo e normalizador.

Assim, não é uma tarefa simples contrapor-se a toda esta construção histórica e cultural carregada de interesses sexistas, patriarcais e elitistas da ciência androcêntrica. Mas, é um caminho a ser trilhado, com os enfrentamentos necessários, mesmo que a passos árduos e até morosos.

Na direção inversa de um olhar elitista, a “objetividade forte”, defendida por Harding (1991), irá justamente olhar a partir dos grupos que são subalternizados, resultando em uma visão mais ampla da realidade. Ela defende que olhar a partir da vida das mulheres coloca a opressão em evidência visando sua eliminação.

Nesse sentido, é preciso reconhecer que gênero permeia a sociedade nos mais diversos contextos. Reconhecer isso expõe o sexismo e o androcentrismo presentes nos mais diversos contextos, dentre eles, o meio científico, objetivando condições equânimes de gênero nesse e em outros âmbitos.

Carla Cabral, por exemplo, realiza uma reflexão acerca das relações de gênero na tecnologia. Afirma que a tecnologia tem implicado em nossos cotidianos, virtualizando nossas vidas. “A tecnologia está carregada de marcas de gênero e se prestarmos mais atenção notamos que há toda uma gama de sistemas e artefatos voltados para as mulheres.” (2006, p. 80)

De fato, junto com o avanço científico, também o progresso tecnológico é evidente. Cabral, citando Wendy Faulkner, explica que “a superioridade do controle da natureza como um símbolo da força tecnológica, ambos relacionados à engenharia, confere um entendimento de tecnologia como uma “cultura masculina””. A alternativa que propõe é a de pensar gênero e tecnologia como construções sociais – como co-produção. (2006, p. 81)

Cabral realiza uma reflexão em torno do fato de artefatos tecnológicos serem, muitas vezes, impregnados de uma cultura masculina. Assim, a engenharia e a tecnologia são frequentemente predominadas pelo público masculino, conseqüentemente, muitas vezes, refletirão interesses dos mesmos.

Uma vez reconhecendo o quanto gênero permeia o tempo todo a ciência, é preciso também olhar para outro aspecto muitas vezes negligenciado pelas pesquisas que envolvem relações de gênero na ciência, a intersecção de gênero com raça/etnia. Nesse sentido, Luzinete

Simões Minella (2013) apresenta este campo de estudos como uma lacuna a ser preenchida. Esta pesquisa intenta contribuir no preenchimento desta lacuna uma vez que analisa as relações de gênero e de raça/etnia no campo científico e no currículo.

É preciso considerar que as opressões advindas do racismo atravessam mecanismos de opressão decorrentes do sexismo, o que resulta em uma múltipla opressão, em especial, no caso das mulheres negras na ciência. Apesar de avanços em se incorporar as questões sobre raça e etnia nos Estudos Feministas e de gênero, pouco se tem produzido nessa linha dentro do debate acerca de mulheres na ciência.

Minella (2013) faz um balanço das temáticas abordadas em diferentes estudos representativos da área de gênero e ciência. Ela procura classificar esses estudos em três grandes temáticas: 1. Análises sobre a participação das mulheres na academia, acesso ao Ensino Superior, às carreiras científicas e às associações; 2. Críticas à ciência, reflexões sobre o gênero na ciência, análises sobre os impactos da ciência e das tecnologias sobre o trabalho e a saúde das mulheres; 3. Histórias e trajetórias de cientistas e viajantes.

A autora afirma que os estudos que ela analisou enfatizaram as assimetrias de gênero, sendo que algumas pesquisas têm contemplado as intersecções de geração e de classe social. Entretanto, tem-se invisibilizado o racismo. Não se problematiza, por exemplo, o fato de que as cientistas pioneiras sejam, em geral, brancas e oriundas de famílias de imigrantes europeus.

Insisto em sugerir que uma avaliação mais crítica do perfil das cientistas, necessitaria articular gênero e raça/etnia de um modo mais enfático, no intuito de relacioná-los de uma maneira mais crítica com os demais marcadores da diferença (classes e gerações) dadas as interferências desses eixos no acesso, permanência e ascensão das mulheres nas carreiras acadêmicas e científicas. Desse modo, estariam criadas as condições para fazer emergir uma quarta tendência temática, além das três encontradas neste estudo. (MINELLA, 2013, p. 128 e 129)

Minella (2013) defende que não apenas existam mais estudos nessa temática, mas também agenciamentos políticos capazes de promover, ao mesmo tempo, a equidade de gênero e o equilíbrio entre as etnias.

Em 2015, Betina Stefanello Lima, Maria Lúcia de Santana Braga e Isabel Tavares fizeram uma análise da participação de negros e negras no sistema de bolsas de formação e de pesquisa do CNPq. Esses dados foram produzidos a partir da inclusão, pelo CNPq, do item cor/raça, segundo classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na Plataforma Lattes frente à demanda por esses dados.

De acordo com as autoras, no que tange à distribuição de bolsas no Brasil, em janeiro de 2015, a participação de bolsistas brancos(as) era muito significativa, cerca de 58%, enquanto o percentual de bolsistas negros(as) era de 26%, aproximadamente um quarto do total. Analisando dados dos(as) bolsistas no exterior, de dezembro de 2014, o percentual de indivíduos brancos foi superior ao mesmo grupo no país atingindo 64,8%. O percentual de negros e negras era inferior, representando 18,8%.

Em relação ao recorte de gênero, as autoras constataram que, de um total de 91.303 bolsistas no país, 46.232 eram mulheres e 45.069, homens. A maior participação feminina ocorria em todas as raças, exceto a indígena. Todavia, a maioria feminina no país não ocorria no exterior, havendo maioria masculina em todas as raças, exceto entre amarelos(as).

As autoras afirmam que uma possível explicação pela pouca representatividade da população negra no exterior deve-se à dificuldade de domínio de um segundo idioma, visto que uma parcela desta população não teve acesso a ensino de qualidade de uma segunda língua. Além disso, as autoras relatam que a literatura sobre o tema relata maior dificuldade de mobilidade das mulheres casadas por razões culturais.

Esses dados são um avanço no que tange à discussão sobre mulheres na ciência, incluindo a interseccionalidade de raça/etnia, que permaneceu, por tanto tempo, invisível nas pesquisas.

Outro estudo notável é o de Paula Cristina da Silva Barreto (2015), a qual chama a atenção para o fato de que, apesar de ações notáveis terem sido realizadas no sentido de se garantir maior equidade no que tange à raça/etnia a nível de graduação, por meio da política de cotas que tem sido aplicada em instituições públicas de ensino desde a primeira década de 2000, essas políticas de ações afirmativas não eram uma realidade a nível de pós-graduação nem tampouco em concursos de docentes.²⁰ A autora destaca que, para se compreender o significado da participação de homens e mulheres, e de negros(as) e brancos(as), nas carreiras acadêmicas e científicas, é importante analisar as experiências deles(as), destacando aspectos subjetivos e simbólicos.

Assim, há um vasto campo de estudos a ser examinado no sentido de se expor a dupla opressão que sofrem as mulheres negras na ciência. Para tanto, o conceito de interseccionalidade é vital, à medida em que se percebe que gênero e raça/etnia estão interseccionados e assim também a luta contra o sexismo e contra o racismo estão articuladas.

²⁰Atualmente, alguns processos seletivos a nível de pós-graduação e também concursos públicos já estabelecem cotas raciais. Por exemplo, a UFBA aprovou, em janeiro de 2017, a reserva de, no mínimo, 30% das vagas ofertadas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* para candidatos negros.

A inclusão das mulheres negras na ciência contribui para uma transformação na ciência, uma ciência que, segundo Maria Teresa Citeli (2000), não se trata de uma ciência diferente feminina ou feminista. Para Sardenberg (2002), esta perspectiva de ciência, que a autora nomeia de ciência feminista, não apenas critica a Ciência Moderna, mas busca desconstruir e construir. Esta tese defende uma Perspectiva Feminista de Ciência, que vai de encontro à perspectiva androcêntrica, positivista e eurocentrada característica da Ciência Moderna.

Sardenberg (2002) denuncia que o androcentrismo vem produzindo conhecimentos em ciência e tecnologia que, muitas vezes, não são úteis para as mulheres e vem alimentando hierarquias de gênero e outras hierarquias sociais. Por outro lado, a crítica feminista historiciza a ciência, identificando maneiras e práticas dominantes na atribuição de conhecimentos que prejudicam as mulheres e outros grupos subalternizados, excluindo-os, trazendo consequências sobre a própria construção de saberes. Portanto, segundo a autora, a crítica feminista à ciência, mais do que desconstruir o viés androcêntrico da ciência, vem propondo princípios, conceitos e práticas para superar as limitações de tais estratégias epistemológicas, objetivando atender aos interesses sociais, políticos e cognitivos das mulheres e outros grupos historicamente subordinados.

É inegável que existem diferenças. Não se almeja igualar os que não são iguais, visto que este é um desafio destacado por Hildete Melo e André Oliveira (2006), os quais destacam que, sob aparente neutralidade, tem se difundido a ideia de condições equânimes a homens e mulheres. Mas, homens e mulheres cientistas, brancos(as) e não-brancos(as), têm diferenças e não estão em condições equânimes. É preciso reconhecer essas diferenças e, de fato, proporcionar condições equânimes de ingresso, permanência e ascensão em carreiras científicas.

Em consonância com os Estudos Feministas da Ciência e da Tecnologia e a partir da História da Ciência e da Educação Profissional no Brasil, esta tese analisa o histórico do Instituto Federal da Bahia, em especial, do *Campus* Salvador e investiga o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem naquele *Campus*, especialmente em relação à inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia nos currículos. A partir dos resultados dessa pesquisa, proponho o desenvolvimento de uma Perspectiva Feminista da Ciência que integra as interseccionalidades de gênero e de raça/etnia à formação profissional e de cidadãos(ãs) histórico-críticos(as) no âmbito do Instituto. Defendo, assim, um novo olhar científico, oposto ao androcêntrico, sexista, eurocêntrico e racista, um olhar a partir dos grupos subalternizados, e um olhar politicamente posicionado e corporificado, a partir do qual o olhar para si não é algo acientífico, mas, pelo contrário, intrínseco ao fazer científico. Nos próximos tópicos, será apresentado o contexto da

instituição *locus* da pesquisa, que é uma instituição referência no estado da Bahia na oferta de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ou seja, um centro de produção de ciência e formadora de cientistas.

3.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: HISTÓRICO E NATUREZA DOS INSTITUTOS FEDERAIS

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica tem uma história de, pelo menos, 100 anos. Contudo, pode-se dizer que a formação do trabalhador no Brasil teve início ainda no período da colonização, tendo como primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos. (BRASIL, 2009) Romilson Lopes Sampaio e Ana Rita Silva Almeida (2009) destacam que os colégios jesuítas tiveram um importante papel, sendo os primeiros a oferecer núcleos de formação profissional durante o período colonial.

Com a chegada a família real portuguesa em 1808, D. João VI cria o Colégio das Fábricas, que é considerado o primeiro estabelecimento criado pelo poder público, para a educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal. (BRASIL, 2009) Nesse período, foram criadas as primeiras instituições públicas de Ensino Superior na Bahia, no Rio de Janeiro, em Pernambuco e em São Paulo.

Após a independência do Brasil, durante o período imperial, houve a adoção do modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros que se destinava ao amparo da camada menos privilegiada da população brasileira. Aprendiam ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros. De acordo com Luiz Augusto Caldas Pereira (2003), durante este período, foram criadas instituições mantidas e administradas pelo Estado, que objetivavam a formação de mão de obra para o trabalho de manufaturas a partir dos desvalidos e iniciativas particulares que visavam ao aperfeiçoamento dos trabalhadores livres.

Assim, desde o princípio do Ensino Técnico e Profissional no Brasil, este tipo de formação foi direcionado para pessoas de classes sociais populares, sendo, no período colonial, destinado a escravos e, durante o período imperial, voltado para pessoas livres, trabalhadoras de classe social baixa. A ocupação em indústrias era um trabalho penoso associado ao trabalho escravo.

Alcione Oliveira e Georgina Santos (2012) afirmam que o ensino primário passou a ser um direito constitucional em 1824 e, com a criação do sistema escolar público, o Estado preocupava-se em constituir um tipo de ensino desvinculado do ensino secundário e do superior, voltado para a mão de obra para oficinas, fábricas e arsenais. Tais escolas eram conhecidas

como casas de aprendizes artífices. Elas explicam que, no período pós-abolicionista, ninguém queria ser confundido com ex-escravo. Atividades antes realizadas por escravos eram evitadas por brancos pobres e mestiços. Assim, essas atividades eram carregadas de preconceitos.

A origem da Educação Profissional, portanto, esteve permeada de preconceitos de classe e raça/etnia, pois, visto que este tipo de educação formava profissionais para oficinas e fábricas, as pessoas que realizam estes cursos sofriam preconceitos sendo associadas às classes sociais populares e também à raça/etnia preta e parda, o que era desprestigiado, dado o histórico escravocrata do país.

Pereira complementa que, durante o século XIX, foram criadas diversas sociedades civis que se destinavam a “amparar crianças órfãs e abandonadas”. (2003, p. 17) As mais importantes foram as mantenedoras dos Liceus de Artes e Ofícios. Por exemplo, o autor cita a Sociedade Propagadora de Belas-Artes, criada no capital do país, o Rio de Janeiro, para criar e manter o Liceu de Artes e Ofício do Rio de Janeiro, o primeiro dos Liceus, em 1858. O Liceu de Artes e Ofício foi criado em Salvador em 1872; o de Recife, em 1880; o de São Paulo, 1882; de Maceió, em 1884 e de Ouro Preto, em 1886.

Segundo Margarete de Quevedo (2016), até o século XIX, ocorrem, em termos de Educação Profissional no país, práticas isoladas e excludentes de instrumentalização para o trabalho, voltadas para as camadas pobres e excluídas.

Em 1906, Nilo Peçanha, Presidente do Estado do Rio de Janeiro criou, por meio do Decreto n.º 787, 11 de setembro de 1906, quatro escolas profissionais: Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul, para aprendizagem de ofícios, sendo a última destinada à aprendizagem agrícola. A partir de 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, por meio do Decreto n.º 7.556, de 23 de setembro de 1909, pelo então Presidente Nilo Peçanha, o governo começa a atuar diretamente na formação profissional. Nessa data, considera-se a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Oliveira e Santos (2012) explicam que, apesar da maior demanda pela formação técnica ser do interior, as escolas eram, em sua maioria, instaladas nas capitais por motivos políticos, pois o governo desejava manter “presença” nos estados. Então, as capitais recebiam as escolas, porém as atividades manufatureiras eram mais desenvolvidas em cidades do interior. Além disso, segundo as autoras, as escolas técnicas tinham natureza assistencialista e compensatória, apoiada na ideologia de proporcionar dignidade aos pobres, através do trabalho artesanal. Entretanto, a ideia não era acabar com a pobreza, mas manter controlado o nível de desocupação.

Conforme Pereira (2003), as Escolas de Aprendizes e Artífices surgem em meio a um contexto de desprestígio social vinculado ao trabalho manual, já que esse exercício se inseria no ramo do fazer escravo. O autor explica que as condições de trabalho do operariado eram desfavoráveis, com jornadas de trabalho de até 15 horas por dia, baixos salários, sem direitos trabalhistas como salário mínimo, férias, pagamento de horas extras, aviso prévio etc. As condições das fábricas, em geral, eram ruins, sem condições de segurança para os(as) trabalhadores(as).

O Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909, explicita isso em seu texto, considerando

Que o aumento crescente da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência;

Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime;

Que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação:

Decreta:

Art. 1 Em cada uma das capitais dos Estados da República o Governo manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio uma Escola de Aprendizes e Artífices, destinada ao ensino profissional primário e gratuito. (BRASIL, 1909)

Assim, o texto deixa explícito que as Escolas de Aprendizes e Artífices eram destinadas aos filhos dos “desfavorecidos de fortuna”, da classe proletária, que seriam assim disciplinarizados. Fica evidente o direcionamento da Educação Profissional para as classes sociais populares com o objetivo de afastar tais pessoas do crime. Além disso, nessa época, como destacado no tópico anterior, a grande maioria das mulheres ainda não tinha acesso à educação, muito menos em áreas técnicas como as ofertadas pela Educação Profissional, pois não eram consideradas aptas para este tipo de trabalho.

Consoante Quevedo (2016), o então presidente Nilo Peçanha criou dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices em todo o país que se assemelhavam aos Liceus de Artes e Ofícios, porém voltadas para o ensino industrial. Contudo, Virlene Cardoso Moreira (2009) explica que não se pode inferir que, a partir do Decreto n.º 7.566/1909, tenha havido uma preocupação em empreender o desenvolvimento da indústria, através da formação de mão de obra especializada, haja vista que as Escolas de Aprendizes e Artífices foram uma medida assistencialista, de

controle social, quando impõe como critério de admissão na escola a falta de recursos. Funcionaram, portanto, como meio de controle social.

Sampaio e Almeida (2009) afirmam que não havia preocupação com a formação teórica do aluno. A proposta curricular dessas escolas era eminentemente prática. Eram oferecidos os cursos de alfaiataria, encadernação, ferraria, sapataria e marcenaria, sendo destinados principalmente ao público masculino, pois tais ofícios tinham a predominância de homens.

Dessa maneira, fica evidente um direcionamento das Escolas de Aprendizes e Artífices a pessoas com marcadores de gênero, raça/etnia e classe bem delineados: destinava-se a homens pretos e pobres. As mulheres eram excluídas das escolas por serem consideradas inaptas para este tipo de atividade e os homens brancos e ricos não se interessavam por tais cursos que eram vistos como uma formação para ofícios desprestigiados e carregados de preconceitos.

Em 1930, a mudança da responsabilidade perante as Escolas de Aprendizes e Artífices, que antes eram ligadas ao Ministério da Agricultura, passaram a estar ligadas ao Ministério da Educação e Saúde Pública. A partir daí, ocorreu uma grande expansão do ensino industrial e a criação de novas escolas industriais e introdução de novas especializações nas escolas existentes. (BRASIL, 2009)

Lúcia Maria da Franca Rocha (2009) conta que o ensino industrial, do início do século XX até o Estado Novo, foi visto como uma forma de educação que assistia os mais pobres, os desvalidos e marginalizados. Com a implantação do Estado Novo, a industrialização se tornou uma questão relevante, havendo preocupação em relação à força de trabalho.

A autora destaca que, durante a política do Estado Novo, houve uma maior separação entre o trabalho manual e intelectual, uma vez que o ensino secundário se destinava à formação das elites e o Ensino Profissional, à preparação das camadas menos favorecidas à subordinação. Novamente, notamos a Educação Profissional voltada para as pessoas mais pobres, que, com esta formação, aprenderiam um ofício como operários(as), em geral, em indústrias. É interessante destacar que nesses cursos formadores de operários, havia um predomínio de conhecimentos manuais.

Em 13 de janeiro de 1937, a Lei n.º 378 transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais. Conforme Pereira (2003), ainda no ano de 1937, a Constituição Brasileira estabeleceu ser de competência federal fixar bases e quadros da educação nacional. Além disso, o autor destaca que, pela primeira vez, uma constituição mencionou o ensino industrial, cuja instituição deveria ser em cooperação com a indústria.

Lúcia Rocha (2009) salienta, contudo, que o ensino industrial ainda tinha um entrave: os cursos técnicos funcionavam, mas os diplomas expedidos não tinham reconhecimento das

autoridades educacionais. Assim, em 1941, o Ministro da Educação, Gustavo Capanema constituiu uma Comissão que, posteriormente, conduziu à promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, o Decreto-Lei n.º 4.072, de 30 de janeiro de 1942. A partir dessa Lei, o Ensino Profissional foi reconhecido como de nível médio.

A formação dos Liceus Industriais não expedia diplomas com equivalência ao nível médio. Portanto, a partir da década de 1940, esse tipo de educação teve uma vitória importante no sentido de proporcionar mais prestígio a seus egressos. O reconhecimento dos diplomas foi o primeiro passo para que a pessoa formada nos liceus pudesse dar continuidade a seus estudos. Todavia, ainda havia obstáculos nesse sentido, pois os egressos dos liceus eram aceitos apenas em determinados cursos superiores de áreas afins ao curso técnico realizado.

Ainda no ano de 1942, segundo Pereira (2003), foi criado, por meio do Decreto-Lei n.º 4.048, de 22 de janeiro, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), cujos objetivos eram assistência às empresas na aprendizagem; colaboração na preparação e treinamento de supervisores para as indústrias; promoção de cursos, seminários relacionados aos interesses das indústrias. Esta instituição se diferencia pela sua forma de financiamento a partir do desconto em folha do pagamento de trabalhadores na indústria.

No mesmo ano, por meio do Decreto n.º 4.127, de 25 de fevereiro, os Liceus Industriais foram transformados em Escolas Industriais e Técnicas, que ofereciam formação profissional em nível equivalente ao do secundário. Lúcia Rocha (2009) destaca que, apesar de tais regulamentos legais não explicitarem que o ensino industrial fosse destinado aos pobres, como se deu anteriormente, isso não significava que essa ainda não fosse a realidade, uma vez que o trabalho manual continuava a ser, de modo geral, desprestigiado.

Lúcia Rocha (2009) explica que a Lei Orgânica do Ensino Industrial estabeleceu que o Ensino Industrial compreendia dois ciclos de estudos: o primeiro ciclo compreendia as seguintes ordens de curso: cursos industriais; cursos de maestria; cursos artesanais; cursos de aprendizagem; o segundo ciclo compreendia duas modalidades de cursos: cursos técnicos (de formação voltada para a indústria) e cursos pedagógicos (voltados para o magistério peculiar ao ensino industrial). Os currículos dos cursos industriais de maestria e técnicos foram organizados com disciplinas de cultura geral. Os cursos industriais incluíam Português, Matemática, Ciências Físicas e Naturais, Geografia do Brasil e História do Brasil; já os cursos de Maestria incluíam apenas Português e Matemática.

Conforme Lúcia Rocha (2009), a queda do Estado Novo, em 1945, movimentou novas mudanças na política educacional no país, sendo um dos aspectos maior articulação e equivalência entre os níveis de ensino. Nesse sentido, a autora explica que a Lei n.º 1.076, de

31 de março de 1950, admitia que os alunos concluintes do ensino industrial, comercial e agrícola ingressassem no ensino colegial, clássico e científico. Pouco tempo depois, a Lei n.º 1.821, de 12 de março de 1953, tornou os cursos profissionais equivalentes ao curso secundário e os concluintes das diversas modalidades de Ensino Profissional só podiam entrar no Ensino Superior se realizassem as adaptações necessárias.

Pereira (2003) explica que essa lei permitiu o ingresso em qualquer curso superior aos alunos que concluíssem o segundo ciclo do ensino industrial, comercial ou agrícola. Mas, o Decreto n.º 34.330, de 21 de outubro de 1953 estabelecia a ressalva que os formados em cursos profissionais só poderiam prestar exames vestibulares se complementassem seus estudos com as disciplinas do curso secundário não existentes em seus cursos de origem. Por exemplo, um portador de diploma de curso técnico industrial poderia entrar em Engenharia, Química, Matemática, Física etc. Caso optasse por outra área teria que prestar exames de adaptação às disciplinas tais como Latim, Grego, História etc.

Nesse período, portanto, entre as décadas de 1940 e 1950, a Educação Profissional no Brasil ainda era desprestigiada, pois a finalidade principal de tais cursos era a ocupação como operário em indústrias, com baixos salários e más condições de trabalho. A fim de angariar postos de trabalho melhores, era necessário dar continuidade aos estudos; porém, a formação em nível superior era bastante restrita e havia muita dificuldade para os egressos da Educação Profissional darem continuidade a seus estudos. Ainda assim, mesmo com a necessidade de adaptações em sua formação, a possibilidade de fazerem isso e, assim, darem continuidade aos estudos, iniciou o caminho em direção a um maior prestígio da Educação Profissional, uma vez que a finalidade deixa de ser unicamente trabalhar como operário.

O governo de Juscelino Kubitschek (1956 – 1961), conforme o Ministério da Educação, aprofundou a relação entre Estado e economia. Nesse período, a indústria automobilística surgiu como um ícone da indústria nacional. O Plano de Metas do governo previa investimentos maciços em infraestrutura (73% dos investimentos) e concentrava investimentos também em educação (3,4% dos investimentos). (BRASIL, 2009)

No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais, recebendo autonomia didática e de gestão. Nesse mesmo ano, segundo Lúcia Rocha (2009), a Lei n.º 3.552, de 16 de fevereiro, acabou com a multiplicidade de cursos industriais básicos, sendo que, a partir disso, surgiu o Ginásio Orientado para o Trabalho. A educação tornou-se assim atrelada à formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Pereira (2003) complementa que o Ginásio Industrial se

caracterizava por um maior espaço para o conteúdo de educação geral e propedêutica em detrimento do conteúdo profissional.

Em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro, que realizou a articulação completa entre os ensinos secundário e profissional, permitindo o ingresso no Ensino Superior dos oriundos de qualquer curso secundário ou profissional.

Entre o final da década de 1950 e início da década de 1960, a expansão das indústrias nas cidades passou a dar mais destaque à Educação Profissional. No que tange aos componentes curriculares dos cursos ofertados por este tipo de ensino, ganharam mais espaço os componentes de formação geral do Ensino Médio em detrimento dos conteúdos puramente técnicos. A partir disso, a possibilidade de realizar qualquer curso superior posteriormente ao curso de Educação Profissional passou a dar maior prestígio a esta.

Pereira (2003) destaca a perda do dinamismo da economia nos primeiros anos da década de 1960, que se refletiu na queda do Produto Interno Bruto (PIB). Assim, o regime militar, imposto após o golpe de 1964, buscou conter a inflação, atrair o capital internacional, aplicação de capital público em obras de infraestrutura, entre outros aspectos. Todavia, o autor salienta que, apesar dessas medidas terem resultado em um crescimento no PIB, entre 1968 e 1974, não houve melhorias significativas na qualidade de vida da população em geral, por falta de investimentos na educação e também por baixos salários à maioria da população. Ainda assim, esse período foi chamado de “milagre econômico”.

Vera Lúcia Bueno Fartes (2009) ressalta que, após 1964, a educação brasileira e o ensino profissionalizante, em especial, configuraram-se no sentido de atender à reorientação política, econômica e ideológica do país. O governo brasileiro se empenhou em garantir o controle ideológico visando à estabilidade política.

A posição do técnico dentro da empresa é de grande importância para a produção. Sua posição mediadora entre engenheiros e administradores, em geral, e os trabalhadores mais diretamente ligados à produção, faz com que seu papel técnico seja inseparável de seu papel político e determinado por sua posição na estrutura da empresa, onde, no cotidiano das relações sociais na produção, ao nível do chão de fábrica, exerce a função de porta-voz daqueles que controlam o poder político e econômico. Dessa forma, não só é grande o controle sobre os técnicos no trabalho, devido à sua posição estratégica, como também é grande o controle exercido na escola, pois ela tem a tarefa de moldar, seja pela disciplina, seja pelo conteúdo do ensino, aquele profissional que melhor se ajuste a necessidades empresariais. (FARTES, 2009, p. 62)

Nesse sentido, Fartes (2009) discorre sobre uma hierarquização existente nas indústrias, que vai do engenheiro ao “peão”, sendo o técnico um intermediário que exerce um papel importante tanto do ponto de vista profissional, quanto também em relação ao aspecto político. Ela coloca que, até os dias atuais, sendo sua fala do ano de 2009, a distinção entre técnico de nível médio e engenheiro não reside apenas no conteúdo do trabalho, mas também no caráter social do conhecimento exigido do engenheiro.

Assim, a diferenciação da formação de nível superior, a exemplo do curso de Engenharia, para a formação profissional técnica de nível médio, tais como os cursos ofertados pelas Escolas Técnicas, se dá não apenas no *status* social da profissão, mas também no próprio curso de formação de tais profissionais. Para Fartes (2009), a formação de nível superior engloba conhecimentos de caráter social, para além de conhecimentos puramente técnicos. Portanto, quanto maior o nível de formação, mais conhecimento social e humano articulado ao conhecimento técnico.

Lúcia Rocha (2009) explica que, a partir da década de 60, o governo implementou uma política educacional voltada para a formação de mão de obra, instituindo a Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, que institui a profissionalização compulsória de segundo grau. Essa lei surge em meio ao período áureo do “milagre econômico”. As escolas técnicas, então, foram ganhando prestígio junto ao empresariado, sendo os técnicos por ela formados absorvidos por empresas estatais e privadas. A partir de então, houve crescente procura por essas instituições. A partir desse momento, a Educação Profissional passou a ser mais valorizada incluindo a procura de pessoas de classes sociais mais altas também nessa modalidade de educação. Além disso, conforme Sônia Maria de Souza Brito (2018), nessa época, houve também crescente procura de mulheres por estas instituições, porém elas ainda eram consideradas minoria e sofriam muito preconceito nessa área educacional, uma vez que eram consideradas inaptas para o ofício industrial.

O pertencimento de gênero, raça/etnia e classe social dos(as) discentes das Escolas Técnicas foi se modificando gradativamente e, em especial, a partir da década de 1970, se caracterizou por uma presença mais significativa de pessoas brancas, de classes sociais mais altas e também pela presença, ainda que em número pequeno, de mulheres. Haja vista os cursos ainda considerados, perante a sociedade, como voltados para o público masculino, o ingresso das primeiras mulheres nas instituições de Ensino Profissional se deu com muita dificuldade e preconceitos.

Andréa Souza Santos e Virleene Cardoso Moreira (2009) contam a trajetória de algumas mulheres que se destacaram no Instituto, a exemplo da ex-reitora Aurina Oliveira Santana.

Aurina conta que ingressou no curso de Eletrotécnica em 1971, sendo que, nesse curso, só havia naquela época duas mulheres. Ela explica que, em especial, a área de Eletrotécnica não era encarada como própria para mulheres. Então, as pessoas a questionavam sobre a escolha do curso, dizendo “como você vai subir em postes?”. Por isso, ela, frequentemente, dizia às pessoas que cursava Química e, então, as pessoas a elogiavam pelo curso.

Em minha dissertação de mestrado, em que analisei a presença feminina nos espaços de poder da Reitoria do Instituto Federal da Bahia, tive a oportunidade de entrevistar Aurina. Ela relatou-me que, em uma turma de quarenta e um alunos, havia somente ela mulher. Ela disse que era respeitada pelos colegas; porém, frequentemente, eles faziam os trabalhos escolares e apenas colocavam o nome dela, ou seja, os colegas não confiavam na habilidade dela para realizar as atividades escolares. (FREITAS, 2017)

A lei de profissionalização compulsória do segundo ciclo do Ensino Médio, consoante Pereira (2003), significou, em termos de currículo, o esvaziamento do conteúdo profissionalizante no primeiro ciclo em prol do propedêutico e de cultura geral; e uma intensificação dos conteúdos profissionalizantes no segundo ciclo, o que foi oposto à LDB de 1961 que priorizava a formação propedêutica no segundo ciclo.

Pereira (2003) explica que, no geral, esta lei fracassou, por diversos fatores, tais como a má vontade de uma parcela da população que não se interessava na formação profissional no nível de segundo grau; a falta de infraestrutura das escolas; e por mudanças no cenário econômico. Em 1982, a Lei n.º 7.044, de 18 de outubro, retirou a obrigatoriedade do Ensino Profissional a nível de segundo grau.

Conforme Pereira (2003), a rede de escolas técnicas federais, na década de 80, porém, intensificou a formação de técnicos, sendo inclusive em áreas priorizadas pelo governo, tais como Eletrotécnica, Mecânica e Edificações, surgindo ainda novos cursos tais como Transportes, Telecomunicações e Química. As escolas da rede asseguravam boas colocações nos vestibulares e bom desempenho nos cursos superiores, assim, tudo a leva a crer, segundo o autor, que houve, nesse período, um aumento no número de estudantes pertencentes à camada econômica mais favorecida, os quais não buscavam formação técnica, mas uma boa escola pública.

O avanço, cada vez mais intenso, das indústrias, do setor de construção civil e também das telecomunicações, propiciou o aumento dos cursos técnicos ofertados em consonância com adventos tecnológicos e tornou a Educação Profissional mais prestigiada pela sociedade. Dessa maneira, o pertencimento de raça/etnia, classe social e gênero foi, cada vez mais, se ampliando,

aumentando a quantidade de pessoas brancas, de classe social alta, e também o número de mulheres nessas instituições de ensino.

No ano de 1978, a Lei n.º 6.545, de 30 de junho, cria os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) nas escolas do Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais, os quais existem até os dias atuais²¹. Tais Centros voltavam-se, sobretudo à formação de engenheiros industriais e tecnólogos, além da pós-graduação *lato e stricto sensu*. (PEREIRA, 2003) Iniciou-se aí, portanto, uma verticalização²² no ensino que continua presente até os dias atuais, com uma vocação destas instituições não apenas para a Educação Básica, integrada ao Ensino Técnico, mas também para a Educação Superior.

Pereira (2003) ressalta que, na década de 80, houve nova crise econômica, política e social, período este chamado de “década perdida”. Com a alta da inflação, a retração do crescimento e o descontrole da economia nesse período, a partir dos anos 1990, ocorreram novas medidas para controle da inflação, com políticas de intervenção de organismos financeiros internacionais.

O autor ainda destaca que, durante o governo Sarney (1985-1989), foi estabelecida a meta de expansão da rede de escolas técnicas federais, através da implantação de duzentas unidades de ensino descentralizadas. Contudo, essa meta não foi alcançada. No ano de 2003, havia apenas 38 dessas unidades, sendo que muitas ainda não estavam em funcionamento.

Nesse período, devem ser ressaltadas a promulgação da Constituição de 1988 e uma intensa mobilização em prol de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (PEREIRA, 2003) A Constituição Federal, nos Artigos 205 a 214, regula a educação no país, destacando-a como um direito de todos e dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A Constituição garante, entre outros aspectos, gratuidade do ensino público, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, gestão democrática do ensino público, garantia de padrão de qualidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, detalha a regulamentação da educação no Brasil, no que concerne a cada nível e modalidade de ensino.²³ Tais legislações, vigentes até hoje, foram um importante

²¹Salienta-se, todavia, que no Paraná, esta instituição foi transformada em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), no ano de 2005, pela Lei n.º 11.184, de 07 de outubro.

²²Quevedo (2016) aborda a verticalização dos IFs, explicando que esta pode ser entendida sob três aspectos: ofertar, na mesma unidade de ensino, cursos da mesma área e/ou eixos em diferentes níveis; vantagens e desafios da atuação docente nos mais diversos níveis de escolarização; percurso formativo no qual os discentes, docentes e todos sujeitos do processo possam ver garantido o direito a uma formação pública qualificada pela atuação dos IFs nos arranjos produtivos locais.

²³ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assim como outras legislações pertinentes à Educação Profissional, serão abordadas de forma mais aprofundada no Capítulo 3 desta tese.

avanço no sentido de normatizar o amplo acesso à educação como um direito social de toda população, além de regulamentar aspectos que contribuem para a qualidade do ensino ofertado.

No que tange aos níveis e modalidades de educação e ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, apresenta um capítulo destinado à Educação Profissional. Tal capítulo prevê a Educação Profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzindo para a aptidão à vida produtiva, podendo se dar em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada.

Em 1994, foi criado, por meio da Lei 8.948, de 8 de dezembro, o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, sendo, entretanto, essa mudança gradativa. A autorização para que as Escolas Técnicas Federais funcionassem como Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) só ocorreu a partir de 1999 e foi até o ano de 2002.

A referida Lei, de criação dos CEFETs, dispôs, entre outros aspectos, que as instalações físicas, laboratórios, equipamentos e condições técnico-pedagógicas e administrativas seriam consideradas nessa mudança. Estabeleceu ainda que, por exemplo, tais instituições teriam estrutura organizacional e regimento próprios, sob supervisão do Ministério da Educação e do Desporto. No que tange à estrutura organizacional, os CEFETs eram dirigidos por um Diretor Geral designado pelo Ministério. Esta lei faz referência à Lei n.º 6.545, de 1978, citada acima, que havia criado os CEFETs do Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais, tomando-os como exemplos.

O Decreto n.º 2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamentava os CEFETs, dispôs que tais instituições tinham por finalidade formar e qualificar profissionais, nos vários níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia e realizar pesquisas e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em articulação com os setores produtivos e a sociedade. Previa ainda além da oferta de cursos técnicos, oferta de ensino superior tecnológico e o desenvolvimento da atividade docente. Portanto, de acordo com Pereira (2003), os CEFETs, a priori, não se destinavam a outros cursos superiores, que não sejam de formação de professores e de nível tecnológico da Educação Profissional.

O Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997, regulamentou a Educação Profissional e criou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Este decreto abriu, assim como a LDB já previa, para a iniciativa privada, um nicho a ser explorado: a educação. Tal política colocava que o próprio empresariado poderia realizar formação profissional. Assim, por um lado, segundo José Derivaldo dos Santos (2017), o governo se isentava da

responsabilidade onerosa de uma formação técnico-científica articulada ao Ensino Médio e, por outro lado, abria para o empresariado a possibilidade de lucrar com a educação.

A abertura do Estado para a oferta de educação pela iniciativa privada abre uma discussão muito extensa que esta tese não tem a intenção de esgotar. Todavia, é preciso pontuar que a educação gratuita, como um direito social, deve ser valorizada, comparativamente à educação privada que, por mais que siga padrões de qualidade controlados pelos poderes públicos, não deixa de ser uma mercadoria, paga pelo seu(sua) cliente. Portanto, é necessário refletir sobre os interesses das instituições de ensino privadas: os interesses sociais da educação superam os interesses econômicos e financeiros? Quais as repercussões que tais interesses podem ter no processo de ensino e aprendizagem?

Outro aspecto que deve ser destacado do referido Decreto foi a proibição da integração do Ensino Profissional com o Ensino Médio. Esse regulamento foi substituído pelo Decreto n.º 5.124, de 23 de julho de 2004, que apresentou o retorno do ensino profissionalizante integrado ao Ensino Médio. Conforme Santos (2017), isso significou a necessidade de escolas bem equipadas, com boa estrutura, além de professores(as) bem preparados(as).

O Decreto de 2004 previu as seguintes opções de cursos técnicos: integração – para estudantes que tenham apenas o Ensino Fundamental; concomitância – para estudantes que tenham concluído o Ensino Fundamental ou estejam cursando o Ensino Médio; subsequência: para estudantes que tenham concluído o Ensino Médio. Santos (2017) afirma que continua, portanto, a dicotomia educativa, com a possibilidade, no caso dos cursos subsequentes, de separação dos dois níveis de ensino, ou seja, de cursos desintegrados. O autor ainda destaca que mesmo o chamado currículo integrado torna-se dicotômico, com a formação geral e a formação técnica.

Ainda hoje as instituições de Educação Profissional ofertam cursos técnicos subsequentes, posteriores ao término do Ensino Médio; e cursos técnicos integrados, realizados juntamente com o Ensino Médio. Em especial nos cursos integrados, em que os componentes curriculares do Ensino Médio são cursados juntamente com as disciplinas técnicas, é perceptível uma disputa entre as duas áreas: o núcleo comum ao Ensino Médio e o núcleo técnico. Em especial durante revisões curriculares, é comum o questionamento sobre quais componentes são mais relevantes, os do núcleo comum ao Ensino Médio ou os técnicos?

A Lei n.º 11.195, de 18 de novembro de 2005, determina que a expansão da oferta da Educação Profissional ocorreria preferencialmente em parceria com estados, municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais.

Deve ser destacada a Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o qual prevê a avaliação das instituições que ofertam cursos superiores, incluindo avaliação externa pelo Ministério da Educação (MEC), realização do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), entre outras prerrogativas.

O Decreto n.º 5.773, de 9 de maio de 2006, dispôs sobre as funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de Educação Superior. Esse documento foi revogado e atualizado pelo Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017, o qual dispõe sobre credenciamento e credenciamento de instituições de Ensino Superior, e também autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação pelo Ministério da Educação. Além disso, prevê que os(as) estudantes tenham seu desempenho avaliado por meio da prova do ENADE.

O SINAES e o ENADE recebem especial atenção das instituições de ensino, uma vez que apenas cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação podem expedir diplomas válidos a seus egressos. Os cursos são reconhecidos apenas quando atendem às normativas vigentes. Dessa maneira, as normativas pertinentes aos processos avaliativos da educação, com destaque para a Educação Superior, são de especial relevância, pois têm por enfoque acompanhar e supervisionar a qualidade de ensino ofertado.

Ainda em 2006, foi lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia. Em 2007, foi lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos. Tais documentos, revisados e ainda vigentes, orientam as nomenclaturas e objetivos dos cursos tecnológicos e técnicos, respectivamente.²⁴

Em 29 de dezembro de 2008, foi publicada a Lei n.º 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Esta lei transformou os Centros Federais de Educação Tecnológica em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, mantendo, porém, o CEFET do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, além da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Caetana Juracy Rezende Silva (2009) comenta a Lei n.º 11.892, destacando diversos aspectos inovadores. Um dos aspectos destacados, por exemplo, é o uso do termo “rede”. A lei de criação dos CEFETs não fazia menção a este termo. Contudo, em 09 de janeiro de 2001, o Plano Nacional de Educação, Lei n.º 10.172, utilizou este termo, referindo-se à rede de Educação Profissional. Os Decretos 5.840, de 13 de julho de 2006 (que instituiu o Programa

²⁴ As áreas de conhecimento delineadas nos Catálogos de Cursos Técnicos e Cursos Tecnólogos receberam atualizações no ano de 2016 e são abordadas no final deste tópico.

Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)), 6.095, de 24 de abril de 2007 (que estabeleceu diretrizes para a constituição dos Institutos Federais) e 6.320, de 20 de dezembro de 2007 (que aprovou a estrutura regimental do MEC) utilizaram o termo rede ao se referir às instituições de Educação Profissional e Tecnológica. A utilização explícita do termo rede pela lei de criação dos Institutos enfatiza a identidade que se estabeleceu entre tais instituições por atuarem na oferta de Educação Profissional e Tecnológica.

Caetana Juracy Silva (2009) destaca que etimologicamente o termo rede refere-se a um entrelaçamento de fios em uma malha ou tecido. Segundo a autora, na Lei n.º 11.892/2008, o termo rede não é compreendido simplesmente como um agrupamento de instituições, mas como forma e estrutura de organização e funcionamento. Rede, na Lei, congrega um conjunto de instituições com objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa, “construindo a trama de suas ações tendo como fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social”. (SILVA, C. J., 2009, p. 16)

Caetana Silva explica ainda que a rede tem a educação como centralidade de seus processos formativos.

Educação está adjetivada por profissional, científica e tecnológica pela assunção de seu foco na profissionalização que se dá ao mesmo tempo pelas dimensões da ciência e da tecnologia, pela indissociabilidade da prática com a teoria. (2009, p.16)

De acordo com Caetana Silva (2009), tecnologia é definida pela aplicação prática das ciências (ciência aplicada). Tecnologia, segundo a autora, citando Ruy Gama (1986), é o estudo do fazer, o conhecimento sistematizado, o raciocínio racionalmente organizado sobre a técnica. Ela afirma ainda que a ciência, visando o desenvolvimento econômico e social, produz o desenvolvimento tecnológico. A autora destaca, assim, os termos Educação, Ciência e Tecnologia que caracterizam os Institutos Federais como instituições cujo papel central é oferecer educação ligada à ciência e à tecnologia, as quais, por sua vez, estão ligadas a conhecimentos práticos e sistematizados.

O artigo 2 da supramencionada lei de criação dos Institutos reforça a verticalização do ensino, quando define que os Institutos Federais são instituições de Educação Superior, Básica e Profissional, pluricurriculares. Esse aspecto é principal ponto que diferencia os Institutos Federais das Universidades Federais, já que estas últimas são voltadas para o Ensino Superior e pós-graduação, enquanto os Institutos englobam também Educação Básica e Ensino

Profissional de Nível Técnico. De acordo com Caetana Juracy Silva, essa diversidade não pode ser confundida com dispersão.

Não se trata de um conjunto aleatório de cursos. O objetivo primeiro dos institutos federais é a profissionalização e, por essa razão, sua proposta pedagógica tem sua organização fundada na compreensão do trabalho como atividade criativa fundamental da vida humana e em sua forma histórica, como forma de produção. Essa compreensão é válida para qualquer atividade de ensino, extensão ou pesquisa. O que está posto para os institutos federais é formação para o exercício profissional. (2009, p. 23)

No que tange às finalidades e às características dos Institutos Federais, destaco a oferta de Educação Profissional e Tecnológica na formação de cidadãos(ãs) com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. Além disso, a sua oferta formativa deve estar orientada à consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais.

Outro ponto é que os Institutos Federais devem constituir-se como centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, e qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes da rede pública de ensino. Ressalto, segundo Caetana Silva (2009), que tais instituições devem se ocupar particularmente com a aplicabilidade dos conhecimentos científicos e determina-se também como beneficiárias as instituições públicas de ensino, focando-se na formação de docentes.

Complementando tais aspectos, a lei segue abordando os objetivos dos Institutos Federais, especificando as ofertas de ensino e campos de atuação de tais instituições, os quais são, em primeiro lugar, a oferta de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (a lei indica uma maior atuação nesse nível de formação, sendo destinadas 50% das vagas); cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores; pesquisas aplicadas, buscando soluções técnicas e tecnológicas; atividades de extensão em consonância com os princípios e finalidades da Educação Profissional e Tecnológica; ministrar em nível de Educação Superior: cursos superiores de tecnologia; cursos de licenciatura, bem como programas de formação pedagógica para professores da Educação Básica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática, e para a Educação Profissional (sendo destinadas 20% das vagas para as licenciaturas); cursos de bacharelado e engenharias; cursos de pós-graduação *lato sensu* e também *stricto sensu* de mestrado e doutorado.

Visto que são especificadas as vagas para os cursos técnicos de nível médio e para as licenciaturas, é presumível que os demais cursos devem somar a oferta de 30% das vagas oferecidas pelos Institutos Federais. Destaco, assim, a forte articulação dos Institutos com o segmento profissional e, portanto, com o desenvolvimento econômico e social do país e com a inovação tecnológica.

No que concerne às áreas de conhecimento abrangidas pelos Institutos Federais, não se pode afirmar que determinadas áreas de conhecimento não devem ser ofertadas, porém percebe-se que a natureza dos Institutos é voltada, sobretudo, para as Ciências Exatas. Por exemplo, uma vez que 50% das vagas destinam-se à oferta de cursos técnicos, é interessante consultar o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (BRASIL, 2016A), que prevê uma lista de 227 cursos técnicos agrupados nos seguintes eixos tecnológicos: Ambiente e Saúde; Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Militar; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais; Segurança; e Turismo, Hospitalidade e Lazer. É notório o direcionamento deste nível educacional voltado para as Ciências Exatas.

No que tange, por exemplo, aos tecnólogos, o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (BRASIL, 2016B) prevê 134 cursos divididos nos mesmos eixos do Catálogo dos Cursos Técnicos. É perceptível um direcionamento desse tipo de cursos superior voltado para as Ciências Exatas também. Além disso, é da natureza dos Institutos Federais, desde sua gênese, a ênfase em atividades técnicas, ou seja, a conhecimentos práticos. Ainda hoje, como visto, os Institutos terem a ciência e a tecnologia juntamente com a educação em sua caracterização nominal evidencia sua ênfase em tais conhecimentos práticos e técnicos. (SILVEIRA, 2006)

A já destacada verticalização do ensino nos Institutos caracteriza um corpo discente e docente que tem contato com todos os níveis de ensino. A carreira docente nos Institutos permite a atuação em todos os níveis de ensino em áreas correlatas. Portanto, em geral, cursos técnicos possuem uma correspondência, por assim dizer, em termos de área de atuação, nos cursos superiores ofertados. Esse aspecto reforça a vocação dos Institutos, conforme se pode observar inclusive nos Catálogos de Cursos Técnicos e Tecnológicos, voltada para as áreas técnicas e para as ciências duras.

Da história da Educação Profissional no Brasil é possível depreender que, historicamente, sempre houve (e penso que ainda há) uma disputa, por assim dizer, entre conhecimentos do núcleo comum ao Ensino Médio e conhecimentos técnicos: afinal, na formação de um(a) cidadão(ã) e profissional, o que é mais relevante? Para qual das duas áreas

dar mais ênfase? Há pouca ou nenhuma integração entre as áreas de conhecimento, ficando, muitas vezes, os conhecimentos técnicos supervalorizados em detrimento dos conteúdos das disciplinas do Ensino Médio.²⁵

Concernente ao recorte de gênero, a Educação Profissional é historicamente voltada para o público masculino. Apesar do crescente aumento de pessoas do sexo feminino nos institutos, este histórico repercute até os dias atuais, em especial, em algumas áreas de conhecimento que ainda são androcêntricas.

O fato de os Institutos Federais serem marcados pelo androcentrismo é evidenciado em pesquisas, tais como a realizada por Amilde Martins da Fonseca (2017), a qual analisa as implicações de gênero no exercício profissional de mulheres pedagogas no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). A partir do estudo do histórico desta instituição, evidenciando a trajetória de algumas mulheres que se destacaram na instituição ao longo dos anos, e também de entrevistas realizadas com 19 pedagogas do referido Instituto, Amilde (2017) delinea inúmeros obstáculos intrínsecos às relações de gênero que se apresentam no cotidiano destas mulheres. Portanto, fica evidente que o androcentrismo vem mantendo-se naquele local e como construções sociais e científicas hegemônicas têm legitimado a supremacia masculina e engendrado os espaços simbólicos. Dessa maneira, as mulheres vêm sofrendo preconceitos e discriminações no exercício de suas atividades profissionais. Este estudo corrobora o histórico da Educação Profissional supra delineado que expõe a supremacia masculina no âmbito dessa modalidade educacional.

No que se refere às classes sociais presentes nos institutos. Como visto, a Educação Profissional, desde sua origem, por décadas, foi voltada para pessoas de classes sociais populares. Contudo, a partir da década de 1970, houve crescente procura de pessoas de classes sociais mais abastadas pela Educação Profissional, já que esta formação representava emprego certo, com um bom salário, na indústria. Ingressar nas instituições de Ensino Profissional foi ficando cada vez mais difícil para as classes sociais populares.

Um acontecimento recente deve ser destacado: a promulgação da Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, assinada pela então Presidenta Dilma Rousseff, que estabeleceu as cotas nas universidades e instituições federais de Ensino Técnico de Nível Médio. Essa lei prevê metade das vagas ofertadas nos cursos destinadas às cotas sendo metade destas para pessoas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita* e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Nessa lei, também

²⁵ Esse aspecto será retomado e aprofundado no próximo capítulo, que abordará currículo.

está previsto percentual mínimo de pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas, sendo o percentual definido conforme o censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatístico (IBGE).

Com o objetivo de propiciar a permanência de tais estudantes, foram também reforçadas a partir de então políticas de assistência estudantil. Dessa maneira, é bastante diversificado o pertencimento social-econômico dos(as) estudantes nas instituições de Ensino Profissional e, também, possivelmente, nas universidades públicas. Ao passo que os processos seletivos foram tornando cada vez mais difícil o acesso de estudantes oriundos(as) de famílias de baixa renda, a lei de cotas, desde 2012, possibilita grande número de estudantes de classes sociais populares nestas instituições.

Esta mesma lei de cotas coloca outro aspecto interessante: as cotas raciais. Na cidade de Salvador, há um predomínio de pessoas autodeclaradas pretas ou pardas. Porém, de um modo geral, sem dúvida, esta política propicia um aumento no número de pessoas autodeclaradas pretas ou pardas ou indígenas nestas instituições de ensino, já que anteriormente à política de cotas, houve um embranquecimento destas instituições à medida que aumentou o ingresso de estudantes oriundos(as) de famílias abastadas.

Esses aspectos, no que se refere às questões de gênero, raça/etnia e classe e também acerca dos conhecimentos técnicos e os pertinentes ao Ensino Médio são ampliados nas entrevistas com os(as) gestores(as) e docentes do *Campus* Salvador, sendo retomados no Capítulo 4 da presente tese.

O próximo tópico aborda mais detalhes acerca do histórico do Instituto Federal da Bahia, o qual certamente tem correspondência com o histórico da Educação Profissional no Brasil. Porém, são trazidos aspectos locais e será destacado, por exemplo, como se deu os processos de expansão do Instituto Federal da Bahia para o interior do estado, além de abordar especificamente o *Campus* Salvador.

3.3 O INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA: HISTÓRICO E ORGANIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E DO *CAMPUS* SALVADOR

A Escola de Aprendizes e Artífices foi criada na Bahia²⁶ em 27 de janeiro de 1910, sendo sediada no Centro Operário da Bahia, localizado no bairro Pelourinho, atual Solar do

²⁶Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o estado da Bahia possui uma extensão territorial de 564.722,611 km², sendo o quinto maior no Brasil. A população foi estimada pelo último censo em 14.016.906 pessoas, sendo o quarto mais populoso. Considerando a rede pública de ensino, seu Índice de

Ferrão, em Salvador²⁷. Eram oferecidos cinco cursos: alfaiataria, encadernação, ferraria, marcenaria e sapataria.²⁸ Como destacado, a Educação Profissional, nessa época, era especialmente voltada para a população em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Portanto, o início da história do Instituto teve os marcadores de classe e gênero bem fortes: as Escolas de Aprendizes e Artífices eram voltadas para pessoas pobres, para que as mesmas viessem a ter sua sobrevivência. O Instituto formava pessoas para trabalharem como operárias nas fábricas, o que, nessa época, era um trabalho desprestigiado por ser muito penoso e mal remunerado. No que tange a gênero, não havia mulheres nos cursos ofertados, pois eram profissões consideradas masculinas.

Em 1912, a Escola mudou-se para o Largo dos Aflitos em um local cedido pelo Ministério da Agricultura, que já estava em reforma para se adequar ao ensino de profissões. Nesse período, a instituição ficou conhecida como “Escola do Mingau”, pois comumente servia mingau de alimentação.

Com o tempo, as adaptações feitas no prédio do Largo dos Aflitos não eram suficientes para o funcionamento da escola. Então, no Dia do Centenário da Independência da Bahia, em 02 de julho de 1923, anunciou-se o local que abrigaria o novo prédio da Escola de Aprendizes Artífices: o bairro do Barbalho. No dia 1º de Maio de 1926, a instituição foi transferida para o local atual, localizado naquele bairro. Com esta mudança, a escola passou a oferecer oficinas nas áreas de artes gráficas e decorativas.

Barbalho é um bairro histórico, tendo seu nome a partir de Luiz Barbalho Bezerra, que se destacou na luta contra os holandeses no século XVII. Foi construído, no bairro, o Forte do Barbalho para proteger o acesso norte da cidade, sendo que o forte atual é do início do século XVIII e constitui um patrimônio histórico. O bairro, porém, tem também um alto índice de violência e o número expressivo de instituições de ensino atraindo criminosos para cometer assaltos

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) está avaliado em 4,7 nos anos iniciais e 3,4 nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo um dos piores do país, ocupando a vigésima primeira colocação. Possui também uma das mais baixas médias de rendimento, 841,00 per capita, ocupando a vigésima terceira colocação no país. Seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é 0,660, estando em vigésimo segundo no ranking nacional. (IBGE, 2010) Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/panorama> Acesso em 26 de setembro de 2019.

²⁷ Conforme dados do IBGE, a cidade de Salvador possui uma extensão territorial 693.831 km². Sua população, pelo último Censo, está estimada em 2.675.565 pessoas, sendo a terceira mais populosa no Brasil. Seu IDEB, nos anos iniciais do Ensino Fundamental está avaliado em 5,3 e nos finais, 3,2. O salário médio mensal dos trabalhos formais é de 3,4 salários mínimos. Seu IDH é de 0,759. (IBGE, 2010)

Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/salvador/panorama> Acesso em 26 de setembro de 2019.

²⁸ Fonte: <http://portal.ifba.edu.br/menu-institucional/historico/memorial/historia-do-ifba>. Acesso em 12 de setembro de 2019.

e furtos (além do IFBA, há outros três estabelecimentos de ensino). O bairro também é caracterizado por diversos estabelecimentos comerciais.²⁹

Em 1937, a Escola de Aprendizes Artífices da Bahia passou a ser denominada Liceu Industrial de Salvador por determinação da Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937. Nos primeiros anos de funcionamento do Liceu, foram oferecidos 12 cursos: alfaiataria, carpintaria, encadernação, fototécnica, fundição, marcenaria, mecânica, modelagens de fundição, sapataria, serralheria, tipografia e vimaria. Esta lei incluiu diferentes ramos e graus no ensino profissionalizante, como o secundário.

O Decreto-Lei n.º 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, instituiu as bases de organização para o estabelecimento do ensino industrial, que passou a ser constituído por escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem. A partir desta data, o Liceu passou a se chamar Escola Técnica de Salvador.

Em 1942, de acordo com Sampaio e Almeida (2009), a Escola Técnica de Salvador implantou, além dos cursos industriais básicos e dos cursos de aprendizes, cursos essencialmente técnicos, que deixavam a instituição com o único propósito de preparação de mão de obra para as indústrias, mantendo a Educação Profissional em um caminho paralelo à educação geral, não sendo permitida, nessa época, a equivalência entre essas duas modalidades de ensino. Esse aspecto pontua uma educação essencialmente destinada à preparação de mão de obra para o mercado de trabalho industrial. A pessoa formada nesses cursos não poderia dar continuidade a seus estudos ingressando no Ensino Superior. Nesse contexto, portanto, o marcador social acima destacado é reforçado. Os estudantes egressos da Escola Técnica não poderiam dar continuidade aos estudos, ou seja, sua formação tinha o objetivo imediato de ingressar no trabalho nas fábricas, o que mantinha as elites desinteressadas dessa instituição.

Nesse contexto, foram criados dois cursos importantes e tradicionais na Escola Técnica de Salvador: o curso de estradas, em 1954, e o de edificações, em 1957, que, juntamente com o curso de química, estavam aliados à implantação e expansão da industrialização na Bahia, principalmente à indústria do petróleo com a criação da Petrobrás. Nesse período, o sistema ferroviário na Bahia entrou em decadência, entre outros fatores, pela incompletude de interligação das estradas de ferro e alto custo de manutenção, e a grande expansão da rede rodoviária na Bahia, que, em 1960, contava com 550 Km, em 1970, com 2.085 Km e, em 1990,

²⁹Fonte: <http://www.salvador-turismo.com/barbalho/forte.htm> e <https://atarde.uol.com.br/bahia/salvador/noticias/1289231-um-bairro-que-e-pura-historia>. Acesso em 26 de setembro de 2019.

com 10.325 Km. (ZORZO, 2000) A partir da década de 1950, houve também grande crescimento no setor de construção civil na Bahia, principalmente em Salvador.

Oliveira e Santos (2012) explicam que, a partir do ano de 1957, as Escolas Técnicas passaram a ganhar mais autonomia didática e a gerir seu trabalho na formação de técnicos, o que foi indispensável no contexto de desenvolvimento industrial. As autoras afirmam que, a partir daí, ocorreu o aumento no número de matrículas e a implantação de novos cursos técnicos. Passou também a haver um aumento na busca pela Escola Técnica devido à possibilidade de, a partir dela, ir para um curso superior na Universidade Federal da Bahia, trabalhar na Petrobrás (implantada na Bahia em 1954) e pelo desmoronamento do Ensino Médio profissionalizante oferecido pela rede estadual de ensino. Portanto, o perfil da escola foi se diferenciando para um público cada vez mais seletivo.

Portanto, especialmente a partir da década de 1950, o Instituto deixa de ser destinado a classes sociais populares e passa a atrair pessoas de outras classes sociais, principalmente classe média e classe média alta. Estudar no Instituto a partir de então deixa de ser um meio de se capacitar para ter um emprego dentro da camada operária no mercado de trabalho e passa a ser um meio de conseguir boa colocação no mercado com bons salários.

Por meio da Lei n.º 4.759, de 20 de agosto de 1965, as escolas profissionalizantes passaram a ser federais e ter a denominação do seu respectivo estado, passando então a Escola Técnica de Salvador a se chamar Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA). Nesse período, popularizou-se a nomenclatura “escola técnica” para caracterizar a instituição.

Na década de 60, foi criado um movimento que buscava apresentar às empresas da Bahia a importância da Escola Técnica para a formação de profissionais capacitados. A ação resultou na criação de mais dois cursos importantes na história da Escola Técnica: eletrotécnica, que visava atender às necessidades do Plano de Eletrificação do estado, através da Companhia de Eletricidade do Estado da Bahia (COELBA), e o curso de mecânica, servindo às indústrias que estavam se instalando na região nesse período.

A Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, tornou a Educação Profissional obrigatória e foi criado um sistema único em substituição aos antigos ramos propedêuticos e profissionais. Essa profissionalização teve o intuito de criar um grande número de profissionais para o mercado de trabalho, fazendo com que as indústrias facilmente completassem seus quadros. Além disso, essa medida conteve o ingresso em cursos superiores.

Em 1978, entrou em funcionamento o Polo Petroquímico de Camaçari, que, na época, era o maior polo industrial do hemisfério sul. Dessa maneira, a instituição criou vínculos com o empreendimento, adaptando os seus cursos e planejamentos pedagógicos com as demandas

do nascente polo. Essa medida garantiu alta empregabilidade dos(as) alunos(as) não apenas no polo, mas também em outras empresas parceiras, tornando-se a primeira opção dos(as) adolescentes que buscavam inserção no mundo do trabalho.

Assim, na década 1970, houve crescente procura pelas Escolas Técnicas e também um crescente número de mulheres nestas instituições. Contudo, de acordo com Sônia Maria de Souza Brito (2018), que realizou sua pesquisa de doutorado sobre a trajetória de ex-alunas da Escola Técnica, as mulheres ainda eram consideradas minoria e sofriam muito preconceito nessa área educacional, uma vez que eram consideradas inaptas para o ofício industrial. Andréa Souza Santos e Virleene Cardoso Moreira (2009) contam a trajetória de algumas mulheres que se destacaram no Instituto, a exemplo da ex-reitora Aurina Oliveira Santana, as quais, além de serem minoria, sofriam preconceitos decorrentes de seu pertencimento de gênero.

Dessa forma, o marcador de gênero se reforça a partir da década de 1970, pois, uma vez que as mulheres começam a ingressar na Educação Profissional, esse ingresso não se dá sem preconceitos e discriminações. As mulheres tinham mais dificuldade inclusive ao concluírem os cursos e tentarem ingressar no mercado de trabalho. O androcentrismo excludente passa a ser incluyente. (YANNOULAS, 2007)

Ademais, a maior parte da história do Instituto é marcada pelo classismo, com distinção de classes sociais e processos discriminatórios. Quando a profissão de operário industrial era estigmatizada, a instituição era voltada para pessoas de classes sociais populares, em situação de vulnerabilidade social. À medida que as profissões técnicas foram ganhando prestígio devido ao desenvolvimento industrial das cidades, pessoas de classes sociais de mais prestígio passaram a ingressar em tais cursos, o que resultou em diminuição do quantitativo de pessoas mais pobres.

De acordo com Sampaio e Almeida (2009), em 1982, a Lei n.º 7.044 tornou facultativa a profissionalização do segundo grau. Assim, a Educação Profissional passou a ficar restrita às instituições especializadas como o ETFBA, sendo que as escolas de segundo grau deixaram de oferecer o Ensino Profissional.

Através da Lei n.º 8.711/93, foi criado o Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA), que uniu a ETFBA e o CENTEC (Centro de Educação Tecnológica da Bahia), que havia sido criado a partir da Lei n.º 6.344/1976. Com a criação do CEFET, a instituição que, até então, trabalhava apenas com cursos técnicos passou a oferecer cursos superiores.

Os cursos superiores oferecidos, inicialmente, foram os de administração hoteleira, manutenção mecânica, manutenção elétrica, manutenção petroquímica, processos

petroquímicos e telecomunicações. Quanto aos cursos de nível médio, a instituição disponibilizou as formações em edificações, eletrônica, eletrotécnica, estradas, geologia, instrumentação, mecânica, metalurgia e química.

Em 1994, a transformação em CEFET trouxe uma proposta de expansão para outras áreas da Bahia, através das Unidades Descentralizadas (UNEDs). A primeira UNED foi criada em Barreiras, seguida das de Valença, Vitória da Conquista e Eunápolis.

Assim, iniciou-se o processo de descentralização da instituição e expansão da mesma para o interior do estado. Antes, pessoas tinham que abandonar sua cidade natal para estudar na capital. A partir de então, cada vez mais, a possibilidade de as pessoas darem continuidade a seus estudos em sua própria cidade de nascimento passou a ser possível. Até hoje, isso tem proporcionado maior crescimento aos arranjos produtivos locais do interior do estado e, ao mesmo tempo, maior possibilidade de acesso a pessoas de camadas sociais populares no interior em bons cursos e melhor preparação das mesmas para colocação no mercado de trabalho.

Segundo Oliveira e Santos (2012), a busca por uma vaga nos cursos do CEFET-BA foi muito intensa durante a década de 1990, sendo que havia prova para ingressar. A população de baixa renda foi tendo cada vez mais dificuldade de ingressar na instituição, pois a classe média e, principalmente, a classe alta passou a procurar as escolas técnicas, aumentando a concorrência.

A partir da década, de 2000, em especial, durante o governo de Ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ocorreu uma expansão na oferta de Ensino Superior em todo país, ampliando as Universidades e Institutos e criando novas instituições de ensino. Nesse contexto, também se destaca um acontecimento importante no CEFET-BA em 2006: a implantação do sistema de cotas para seleção dos(as) candidatos(as) nos cursos, conforme já mencionado.³⁰

O Instituto Federal da Bahia passou por três fases de expansão: a primeira ocorreu em 2005, quando a instituição ainda era chamada de CEFET; a segunda, em 2010 e a terceira, em 2012, já como IFBA. Em 2005, havia, além da sede em Salvador, quatro Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs): Barreiras, Eunápolis, Valença e Vitória da Conquista, criadas em 1994. Na primeira fase de expansão, foram criadas as unidades Santo Amaro, Porto Seguro, Simões Filho e Camaçari.

A partir de 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei n.º 11.892, os antigos Centros Federais, as Escolas Agrotécnicas e Escolas Técnicas passaram a compor a Rede Federal de

³⁰ Apesar de, como mencionado no tópico anterior, a Lei de Cotas ter sido publicada, a nível nacional, no ano de 2012, no âmbito do Instituto Federal da Bahia, o sistema de cotas já existe desde a aprovação, pelo Conselho Superior do então CEFET-BA, da Resolução N.º 10, de 1º de junho de 2006.

Ensino Profissional, passando o CEFET-BA à condição atual de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). As antigas UNEDs transformaram-se em *Campus*, o que ampliou sua dimensão e relevância.

Na segunda fase de expansão, em 2010, foram inaugurados os *Campi* Feira de Santana, Ilhéus, Irecê, Jacobina, Jequié, Paulo Afonso e Seabra. Além disso, naquele ano, iniciaram as atividades da Reitoria na nova e atual sede, situada no bairro Canela, em Salvador. Posteriormente, na terceira fase, foi autorizada a implantação de *Campus* em Brumado, Euclides da Cunha, Juazeiro, Lauro de Freitas e Santo Antônio de Jesus.

Atualmente, o Instituto Federal da Bahia possui: vinte e dois *campi* situados em Barreiras, Brumado, Camaçari, Euclides da Cunha, Eunápolis, Feira de Santana, Ilhéus, Irecê, Jacobina, Jequié, Juazeiro, Lauro de Freitas, Paulo Afonso, Porto Seguro, Salvador, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, Seabra, Simões Filho, Ubaitaba, Valença e Vitória da Conquista; um Núcleo Avançado em Salinas da Margarida; dois *campi* em implantação localizados em Jaguaquara e Campo Formoso; cinco Centros de Referência, em construção, em Itatim, Casa Nova, São Desidério, Camacã e Monte Santo; e um Polo de Inovação, cuja unidade fica no Parque Tecnológico da Bahia, em Salvador. Assim, o Instituto, em breve, estará em pleno funcionamento em trinta cidades da Bahia. Se considerarmos a oferta de cursos na modalidade de ensino a distância, o IFBA está presente em cinquenta e sete cidades baianas.

As mudanças de nome da instituição com as respectivas determinações legais são sintetizadas no quadro abaixo:

Quadro 1: Mudanças na nomenclatura do IFBA de 1909 a 2009.

NOME INSTITUCIONAL		DECRETO/LEI
ANTERIOR	ATUAL	
-	Escola de Aprendizizes e Artífices da Bahia	Decreto n.º 7.566/1909
Escola de Aprendizizes e Artífices da Bahia	Liceu Industrial de Salvador	Lei n.º 378/1937
Liceu Industrial de Salvador	Escola Técnica de Salvador	Decreto-Lei n.º 4.127/1942
Escola Técnica de Salvador	Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA)	Lei n.º 4.759/1965
Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA)	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA)	Lei n.º 8.711/1993

NOME INSTITUCIONAL		DECRETO/LEI
ANTERIOR	ATUAL	
Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA)	Instituto Federal da Bahia (IFBA)	Lei n.º 11.892/2008

Fonte: Sampaio e Almeida, 2009.

Por ser a primeira sede do Instituto e o maior *Campus*, o *Campus* Salvador é referência no estado da Bahia em Educação profissional. Há a oferta de 08 cursos técnicos na modalidade integrada com o Ensino Médio; 06 cursos técnicos subsequentes ao Ensino Médio; 10 cursos de graduação e 07 cursos de pós-graduação, sendo 03 especializações, 03 mestrados e 01 doutorado. Portanto, o *Campus* oferta 31 diferentes cursos, de diferentes níveis. Fica evidente, assim, que há uma grande diversidade em seu corpo discente, já que o *Campus* oferta cursos que vão desde a Educação Básica até a pós-graduação. Essa diversidade requer também preparação do corpo docente para atuar em diferentes níveis de ensino. O Quadro 2 descreve os cursos ofertados pelo *Campus* Salvador.

Quadro 2: Cursos ofertados pelo *Campus* Salvador.

Cursos Técnicos Integrados	Cursos Técnicos Subsequentes	Cursos Superiores	Pós-Graduação
Automação Industrial	Automação Industrial	Administração	Especialização em Computação Distribuída e Ubíqua
Eletrônica	Eletrônica	Engenharia Industrial Elétrica	Especialização em Educação Profissional, Científica e Tecnológica
Eletrotécnica	Eletrotécnica	Engenharia Mecânica	Especialização em Estudos Étnicos e Raciais
Mecânica	Mecânica	Engenharia Química	Mestrado em Engenharia de Sistemas e Produtos
Edificações	Hospedagem	Tecnologia em Eventos	Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica
Geologia	Saneamento	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Mestrado em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação
Refrigeração e Climatização		Tecnologia em Radiologia	Doutorado Multiinstitucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC)
Química		Licenciatura em Matemática	
		Licenciatura em Física	

Cursos Técnicos Integrados	Cursos Técnicos Subsequentes	Cursos Superiores	Pós-Graduação
		Licenciatura em Geografia	

Fonte: elaboração própria a partir de dados do site do IFBA/ *Campus* Salvador³¹ (Dados do Ano Letivo de 2019)

Pelos cursos ofertados por esse *Campus*, descritos no Quadro 2, é perceptível, mais uma vez, uma vocação para as Ciências Exatas. Naturalmente, existem cursos de áreas de conhecimento humanísticas, mas a maior parte dos cursos têm o predomínio de áreas técnicas e Ciências Exatas. Alguns cursos são totalmente voltados para o trabalho em indústrias, tais como o curso técnico em Automação Industrial, ofertado tanto na modalidade integrada quanto subsequente, e os cursos de Engenharia Mecânica e Engenharia Industrial Elétrica. Portanto, o Instituto possui, até hoje, como uma de suas finalidades a formação de mão de obra para indústrias.

No que tange aos cursos de Licenciatura, apesar da oferta do curso de Licenciatura em Geografia, que está mais associada às Ciências Humanas, a oferta dos outros cursos de licenciatura são de Ciências Exatas, Matemática e Física, o que vem ao encontro da própria lei de criação dos institutos, que estabelece a vocação para serem centros de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, e centros de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino.

Acerca da estrutura e organização administrativa do Instituto, a Lei n.º 11.892/2008 determina que os Institutos Federais possuem natureza jurídica de autarquia, detentores de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Define que os Institutos Federais são instituições de Educação Superior, Básica e Profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com suas práticas pedagógicas. Além disso, os Institutos têm autonomia para criar e extinguir cursos, bem como registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior.

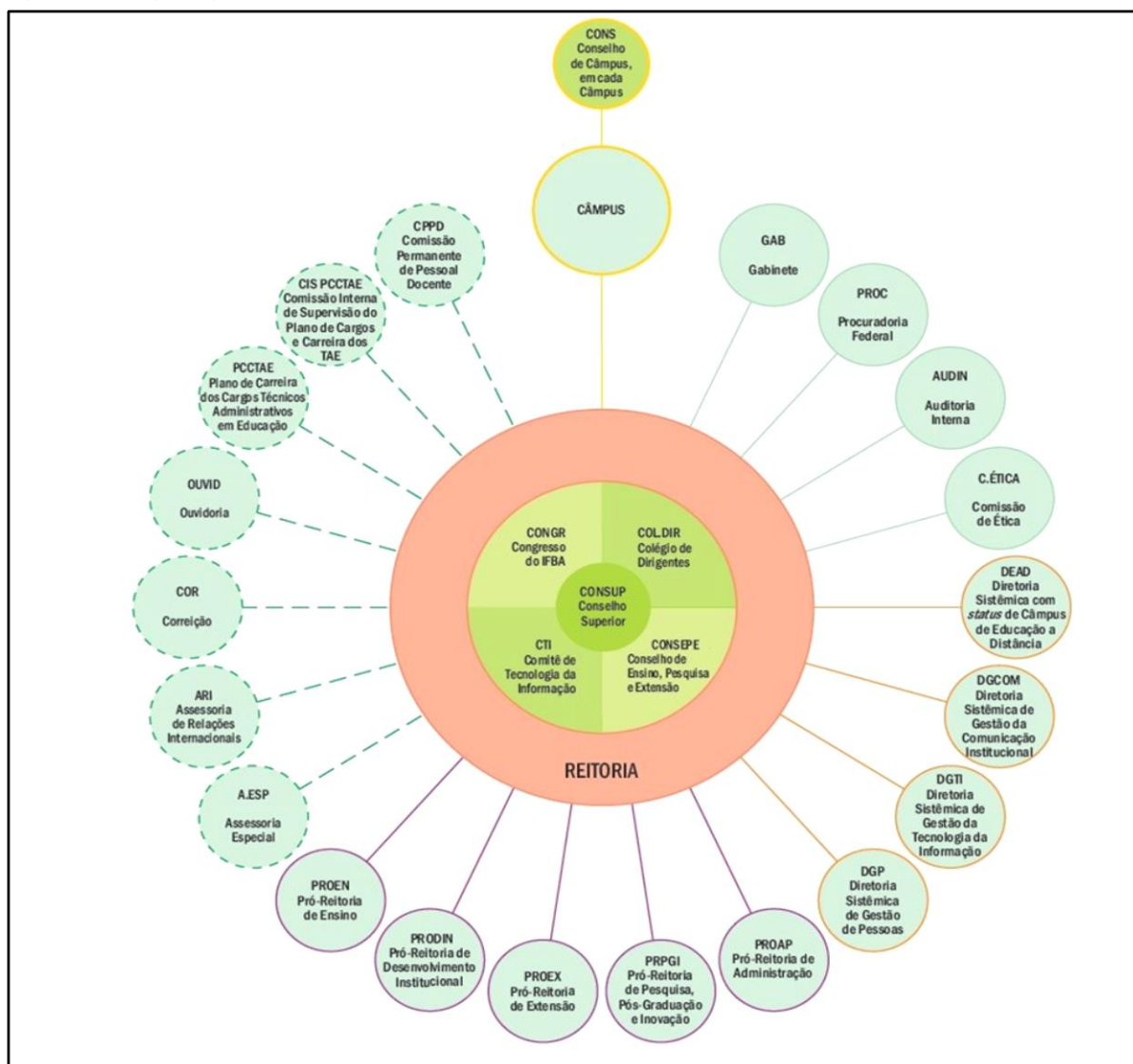
Segundo seu Regimento Geral, aprovado em 27 de junho de 2013, pelo Conselho Superior (CONSUP), e seu Estatuto Geral, o IFBA é uma instituição de Educação Superior, Básica e Profissional, pluricurricular, especializada na oferta de Educação Profissional e

³¹ Fonte: <https://portal.ifba.edu.br/dgcom/salvador/ensino/cursos/apresentacao>. Acesso em 28 de março de 2020.

Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino e esporte, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão em sua prática pedagógica, *multicampi* e descentralizada.

A Reitoria se estrutura conforme o seguinte organograma.

Figura 1: Organograma da Reitoria.



Fonte: Site do IFBA.

A administração da instituição é feita pelos órgãos colegiados, pela Reitoria e pela Direção Geral dos *Campi*. Os principais setores que configuram a Reitoria são: Gabinete, Procuradoria Federal, Auditoria Interna, Comissão de Ética, Órgãos de Assessoramento, Diretoria Sistêmica com *status* de *Campus* de Educação a Distância (EAD), Pró-Reitorias de Ensino, de Desenvolvimento Institucional, de Extensão, de Pesquisa, Pós-Graduação e

Inovação, e de Administração, e Diretorias Sistêmicas de Gestão de Pessoas, de Gestão da Tecnologia da Informação e de Gestão da Comunicação Institucional.

A autoridade máxima da instituição é o(a) Reitor(a), não havendo Vice-Reitor(a)³², como nas universidades. O(A) Reitor(a) administra a instituição junto aos órgãos colegiados Conselho Superior (CONSUP)³³, Congresso do IFBA³⁴, Colégio de Dirigentes³⁵, Comitê de Tecnologia da Informação e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE)³⁶. Ele conta ainda com os Pró-Reitores(as) e Diretores(as) Sistêmicos(as)³⁷, além de outros órgãos de assessoramento, como Correição, Procuradoria, Gabinete etc, que o auxiliam na administração do Instituto.

Conforme explica o Regimento do *Campus* Salvador, este *Campus* é administrado pela Direção Geral e por seus órgãos colegiados, quais sejam, Conselho do *Campus*, Colegiados de curso, Núcleos Docente Estruturante (NDE) dos cursos de Ensino Superior, Conselhos de Classe dos Cursos Técnicos, Colégio Acadêmico e Colégio de Administração. O *Campus* conta com o Gabinete e o Cerimonial e também os seguintes órgãos de assessoramento da Direção Geral: Auditoria do *Campus*, Ouvidoria do *Campus*, Comissão Setorial de Avaliação (CSA), Comissão Interna de Sustentabilidade (CISA), Pesquisador Institucional e Comissão Interna de

³²A ausência da figura de vice-reitor e vice-pró-reitores ocorre em virtude da Lei n.º 11.892/2008, que cria os Institutos Federais, em sua Seção IV, que rege a estrutura dos Institutos, prever que tais instituições têm como órgão administrativo a Reitoria, composta de um Reitor e cinco Pró-Reitores, não havendo a previsão de vice, diferentemente da Lei n.º 5.540/1968 e Lei n.º 9.192/1995, que fixa a organização e funcionamento das Universidades Federais.

³³ O CONSUP é o órgão máximo da instituição, de caráter consultivo e deliberativo, tendo a seguinte composição: o Reitor(a), como presidente(a); representação de 1/3 do número de campi, destinada aos servidores(as) docentes(as), eleitos(as) por seus pares; representação de 1/3 do número de campi, destinada ao corpo discente, eleitos(as) por seus pares; representação de 1/3 do número de campi, destinada aos servidores(as) técnico-administrativos(as), eleitos(as) por seus pares; dois(duas) representantes dos(as) egressos(as); seis representantes da sociedade civil; um(a) representante do Ministério da Educação; representação de 1/3 dos(as) diretores(as)-gerais dos campi, eleitos(as) por seus pares. Os mandatos dos membros do CONSUP são de dois anos, permitida uma recondução.

³⁴ O Congresso do IFBA deve ser organizado pela Reitoria, sob a coordenação da PROEN, a cada dois anos, ordinariamente, para avaliar e atualizar o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e, extraordinariamente, quando o Conselho Superior o convocar para avaliar e deliberar sobre outros temas relevantes. O Congresso é composto por delegados(as) natos(as) – conselheiros(as) do CONSUP, Pró-Reitores(as) e Diretores(as) de *Campus*; delegados(as) eleitos(as) – escolhidos em reunião convocada pelos Diretores(as) de *Campus*; convidados(as) com direito a voz; observadores(as); visitantes; autoridades; equipe de apoio.

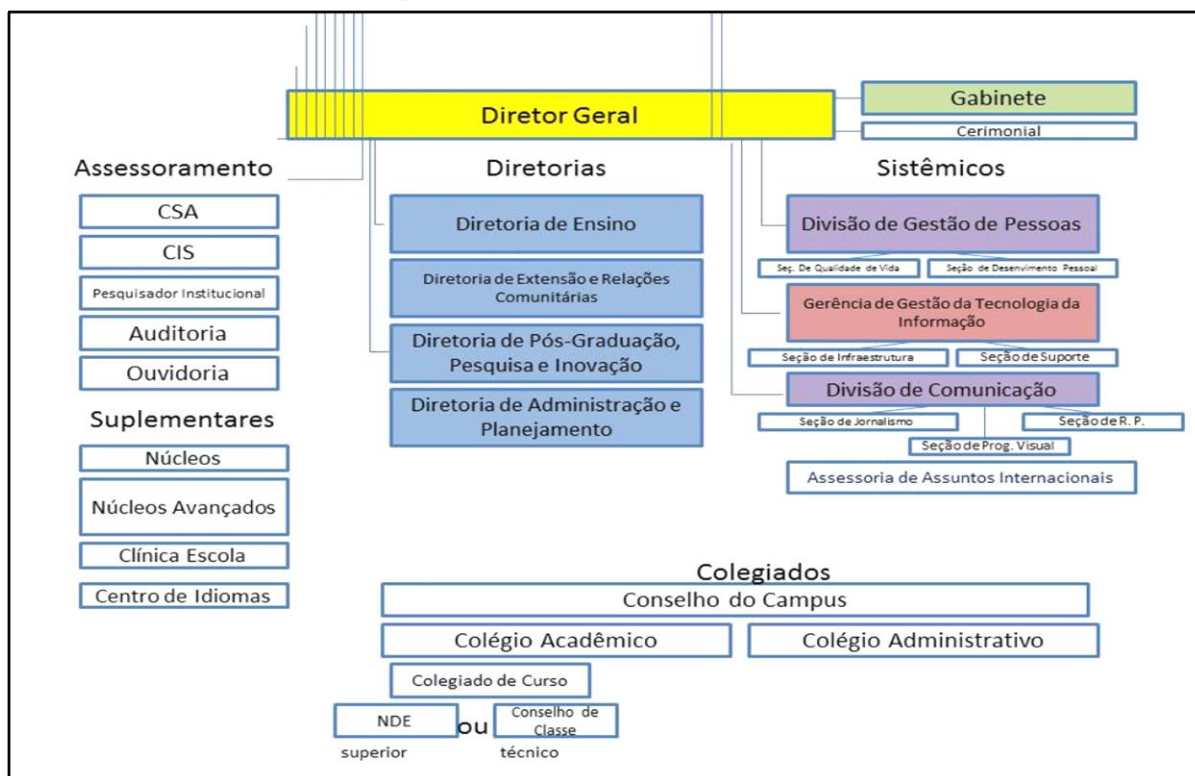
³⁵ O Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, é o órgão de apoio ao processo decisório da Reitoria, possuindo a seguinte composição: Reitor(a), como presidente(a); Pró-Reitores(as) e Diretores(as)-Gerais dos *Campus*.

³⁶ O CONSEPE tem funções normativas, consultivas e propositivas sobre matéria acadêmica, didático-pedagógica, científica, artístico-cultural e esportiva, sendo composto da seguinte forma: Reitor(a), como presidente(a); Pró-Reitor(a) de Ensino, como vice-presidente(a); Pró-Reitor(a) de Extensão; Pró-Reitor(a) de Pesquisa e Inovação; representante designado pelo Conselho de cada *Campus*; três representantes docentes; três representantes técnico-administrativos(as); três representantes discentes – um(a) do nível médio, um(a) do nível superior, e um(a) da pós-graduação.

³⁷As Diretorias Sistêmicas, do ponto de vista administrativo, equivalem-se às Pró-Reitorias, sendo, entretanto, inferiores a estas últimas no que tange à hierarquia da Reitoria como um todo. Cabe destacar, que dentro de algumas Pró-Reitorias, há Diretorias, as quais não têm a mesma autonomia das Diretorias Sistêmicas.

Prevenção de Acidentes (CIPA). Da parte administrativa, há ainda a Diretoria de Administração e Planejamento e órgãos que cuidam da Gestão de Pessoas, Tecnologia da Informação e Comunicação do *Campus*. No que tange especificamente ao *Campus* Salvador, a Figura 2 apresenta o organograma deste *Campus*:

Figura 2: Organograma do *Campus* Salvador.



Fonte: Site do IFBA/ *Campus* Salvador.

No que tange à estrutura acadêmica do *Campus*, há a Diretoria de Ensino, a qual é dividida em Diretoria Adjunta da Educação Superior e Diretoria Adjunta do Ensino Profissional Técnico de Nível Médio. Também há a Diretoria Adjunta de Educação a Distância e Formação Inicial e Continuada, Diretoria Adjunta Pedagógica e de Atenção ao Estudante, Gerência de Apoio às Atividades Acadêmicas, Diretoria Adjunta de Registros Acadêmicos, Departamentos Acadêmicos, Biblioteca, Diretoria de Extensão e Relações Comunitárias, Diretoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação, entre outros setores que estão diretamente ligados às atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O *Campus* Salvador dispõe da maior estrutura de apoio às atividades administrativas e acadêmicas comparado com os demais *campi*, já que o *Campus* é também o maior em número de cursos ofertados e discentes matriculados(as). Por exemplo, outros *Campi* possuem apenas uma Diretoria de Ensino e apenas uma Coordenação de Registro Acadêmicos, sem uma

subdivisão para Ensino Técnico e para Ensino Superior. No caso do *Campus* Salvador, esta subdivisão justifica-se pela grande quantidade de cursos ofertados.

O histórico da Educação Profissional, Científica e Tecnológica no país e, especificamente, do Instituto Federal da Bahia, *locus* da pesquisa abordada nessa tese, revela androcentrismo, sexismo e classismo ainda presentes na instituição. Os cursos ofertados pelo Instituto, visando principalmente a formação de profissionais para as indústrias, foram por décadas voltados para o público masculino. Ainda hoje, há repercussões significativas desse histórico. O Instituto ainda apresenta maioria masculina em seu corpo discente tanto de um modo geral quanto especificamente no *Campus* Salvador.³⁸ O quantitativo de mulheres vem crescendo, porém, ainda vemos fortes resquícios de uma cultura androcêntrica e sexista.

Cabe referir ainda à pesquisa que realizei por ocasião do mestrado, que evidenciou o androcentrismo presente na Reitoria do IFBA. Os dados quantitativos levantados no ano de 2016, revelaram maioria feminina na Reitoria, porém, no que tange à ocupação dos cargos de gestão, havia maioria masculina. Quanto maior o nível hierárquico dos cargos, menor era a presença feminina. Naquele momento, as cinco Pró-Reitorias eram gerenciadas por Pró-Reitores homens. Este estudo corroborou outras pesquisas tais como as realizadas por Velho e León (1998), Kiss, Barrios e Alvarez (2007) e Carvalho e Casagrande (2011), que evidenciam que as mulheres têm mais dificuldade para ascenderem aos mais altos postos nas instituições, não pela sua capacidade ou aptidão, mas por outros fatores, tais como o preconceito e a carga familiar mais pesada.

Inclusive no que tange à ocupação do cargo máximo de gestão da instituição, o cargo de Reitor(a), desde o ano de 1909 até hoje, foi ocupado por catorze pessoas, sendo doze homens e apenas duas mulheres. Aurina Oliveira Santana foi a primeira mulher a ocupar tal cargo e, hoje, há atuação de Luzia Matos Mota, a segunda mulher a ocupar o cargo em mais de 100 anos de história do Instituto. Dessa maneira, o androcentrismo da instituição fica evidente na ocupação dos espaços de poder predominada por homens.

No que concerne ao recorte de classe, a instituição foi voltada para as classes populares quando a profissão técnica estava associada à classe operária, sem nenhum prestígio, com baixos salários e más condições de trabalho. À medida que o trabalho técnico foi sendo valorizado, a presença de classes sociais mais abastadas significou a diminuição, cada vez

³⁸ O Instituto Federal da Bahia, no ano de 2018, teve um total de 33.125 estudantes, sendo 14.729 do sexo feminino e 18.396 do sexo masculino. No *Campus* Salvador, no mesmo ano, teve um total de 10.602 estudantes, sendo 4.234 do sexo feminino e 6.368 do sexo masculino. (Fonte: Plataforma Nilo Peçanha)

maior, de estudantes de classes populares. Porém, a lei de cotas raciais e sociais, atualmente vigente, possibilita uma presença diversificada de classes sociais.

Por fim, acerca dos pertencimentos de raça/etnia dos(as) estudantes do *Campus* Salvador, cabe destacar que a cidade de Salvador, assim como o estado da Bahia, possui a maior parte da população com autodeclaração étnico-racial preta ou parda.³⁹ Os(As) estudantes do *Campus* Salvador também apresentam, em sua maioria, autodeclaração preta ou parda.⁴⁰ Porém, isso não significa que a instituição não tenha preconceitos também em relação à raça/etnia.

A experiência da ex-estudante, docente e ex-reitora Prof. Aurina Oliveira Santana releva esse aspecto. Profa. Aurina relatou-me que há preconceitos tanto de gênero quanto de raça/etnia que são percebidos, porém ocorrem de forma camuflada. Uma pessoa de forte ligação à sua gestão, contou-me, em entrevista, que Profa. Aurina sofreu preconceitos por ser mulher, negra e pobre e comenta que algumas pessoas discriminam por tais aspectos como se os pertencimentos de gênero, raça/etnia ou classe de uma pessoa estivessem ligados à sua competência. (FREITAS, 2017)

Prof. Albertino Ferreira Nascimento Júnior, ex-diretor do *Campus* Salvador, também entrevistado por mim por ocasião da pesquisa de mestrado que realizei, relatou-me que ele próprio sofreu ofensas racistas de forma direta por meio de uma rede social da parte de um professor do *Campus*. Portanto, fica evidente que, ainda que, provavelmente, em menor escala que o sexismo, o racismo existente no *Campus* Salvador é outra faceta opressora que constitui uma realidade a ser combatida. Apesar da presença majoritária de pessoas pretas e pardas na cidade de Salvador e estado da Bahia, o *Campus* não está imune ao racismo estrutural, expresso por práticas históricas e culturais discriminatórias existentes até os dias atuais. (FREITAS, 2017)

Portanto, notamos que a história do Instituto corrobora a História da Ciência, marcada pelo sexismo, classismo e racismo, com especial destaque ao recorte de gênero. Os próximos capítulos analisam como esse histórico da ciência e do IFBA repercute sobre o processo de ensino e aprendizagem realizado na instituição, com especial atenção à inclusão dos temas de gênero e de raça/etnia nos cursos ofertados pelo Instituto, *Campus* Salvador.

³⁹ Salvador é a terceira capital do país com maior quantidade de pessoas autodeclaradas pretas e pardas, somando um total de mais de 2.100.000 pessoas pretas e pardas, quase 80% da população. No estado da Bahia, o percentual de pretos(as) e pardos(as) chega a 81,1% da população, o segundo maior percentual entre os estados brasileiros. (IBGE, 2010)

⁴⁰ O *Campus* Salvador possui 96,6% do corpo discente autodeclarado preto ou pardo, considerando os(as) estudantes que declararam sua raça/etnia. (Fonte: Plataforma Nilo Peçanha)

O próximo tópico apresentará dados quantitativos do *Campus* no que se refere ao corpo discente e docente, com enfoque na análise desses dados no que tange ao recorte de raça e, principalmente, de gênero. O fato de haver uma maior quantidade de dados em relação a gênero deve-se a duas razões: uma delas é a disponibilidade dos dados, visto que são de muito mais fácil acesso os dados filtrados por gênero do que por raça; e o segundo motivo é que, tendo em vista o contexto da cidade da Salvador com uma grande quantidade de pessoas autodeclaradas pretas ou pardas, penso que o impacto do sexismo na pesquisa será muito maior que o impacto da opressão de raça.⁴¹

3.4 A PRESENÇA FEMININA E NEGRA NO *CAMPUS* SALVADOR: DADOS QUANTITATIVOS DISCENTES E DOCENTES

O Instituto Federal da Bahia teve, no ano de 2018, um total de 33.125 estudantes matriculados nos 251 cursos ofertados pela instituição por meio de seus 21 *Campi* em pleno funcionamento⁴². O *Campus* Salvador possui um total de 10.602 estudantes matriculados(as), ou seja, possui praticamente 1/3 (um terço) do total de estudantes do Instituto. Deste total, 6.338 estudantes estão matriculados(as) em Cursos Técnicos, integrados ou subsequentes. 3.594 estudantes estão em cursos de nível superior presenciais. Portanto, numericamente, o *Campus* Salvador possui uma quantidade bastante expressiva de estudantes.⁴³

Tabela 1: Dados Quantitativos Discentes do Instituto Federal da Bahia por sexo e por tipo de curso.

Estudantes	Total	Masculino	Feminino
IFBA	33.125	18.396 55,5%	14.729 44,5%
<i>Campus</i> Salvador	10.602	6.368 60%	4.234 40%
Cursos Superiores presenciais/	3.594	2.349 65,4%	1.245 34,6%

⁴¹De acordo com dados do Censo de 2010, a Bahia tem um total de 6.878.266 homens e 8.134.640 mulheres e Salvador possui 1.248.897 homens e 1.426.759 mulheres. Assim, as mulheres são a maioria, porém com vantagem numérica bastante discreta. Em relação à autodeclaração de raça/cor, Salvador é a terceira capital do país com maior quantidade de pessoas autodeclaradas pretas e pardas, somando um total de mais de 2.100.000 pessoas pretas e pardas, quase 80% da população. No estado da Bahia, o percentual de pretos(as) e pardos(as) chega a 81,1% da população, o segundo maior percentual entre os estados brasileiros. (IBGE, 2010)

⁴²Em 2018, o *Campus* Avançado de Ubaitaba ainda não havia iniciado suas atividades. A partir do ano de 2020, este *Campus* iniciou a oferta de cursos regulares.

⁴³Os dados quantitativos discentes atuais foram obtidos por meio da Plataforma Nilo Peçanha, dados do ano de 2019, que tiveram como base de dados o ano de 2018.

Estudantes	Total	Masculino	Feminino
<i>Campus</i> Salvador			
Cursos Técnicos/ <i>Campus</i> Salvador	6.338	3.656 57,7%	2.682 42,3%
Pós-graduação/ <i>Campus</i> Salvador	186	78 41,9%	108 58,1%

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (Dados do Ano Letivo de 2018)

Conforme a Tabela 1, o quantitativo mais expressivo de estudantes está em Cursos Técnicos, o que pode ser justificado em razão do histórico da instituição, conforme abordado nos tópicos anteriores, que é referência em oferta desse tipo de curso desde sua criação. Além disso, outro aspecto digno de nota é o tamanho significativo do *Campus* Salvador, em comparação com a instituição como um todo, já que o mesmo possui quase um terço do total de discentes do Instituto e, também, uma grande oferta de cursos, o que contribui para justificar a escolha deste *Campus* como *locus* da pesquisa.

De um modo geral, no que diz respeito ao seu corpo discente, o Instituto Federal da Bahia ainda é uma instituição com predomínio do público masculino. Considerando o total discente em todos os *Campi*, 55,54% dos estudantes são do sexo masculino. No *Campus* Salvador, o percentual masculino é maior, 60%, sendo, no Ensino Superior, 65,4% discentes masculinos, e no Ensino Técnico, 57,7% de discentes masculinos. Portanto, o predomínio masculino é maior no Ensino Superior do que no Ensino Técnico, o que representa um importante aspecto a ser considerado, já que o recorte da pesquisa é justamente os cursos de graduação.

Esse aspecto corrobora outras pesquisas que apontam quanto maior o nível de ensino, menor é a presença feminina, pois, para avançarem na carreira acadêmica, as mulheres enfrentam muitos desafios decorrentes de seu pertencimento de gênero. Diana Maffía (2014) expõe justamente esse aspecto e explica que a ciência androcêntrica tem o objetivo intencional de excluir e invisibilizar as mulheres. Para Maffía (2014), a exclusão das mulheres as impede de participar nas comunidades epistêmicas de construção do conhecimento e expulsa características ditas femininas em tal processo construtivo do conhecimento. Portanto, o menor número de mulheres no Ensino Superior no *Campus* Salvador pode contribuir para a exclusão de características ditas femininas, tais como a subjetividade, na construção do conhecimento, o

que pode contribuir para uma concepção androcêntrica e sexista de ciência, dita racional e neutra.

O fato de os cursos de pós-graduação terem predomínio feminino requer pesquisa específica acerca de tais cursos no intuito de investigar o motivo dessa diferença, o que foge ao predomínio masculino que mais comumente se constata.

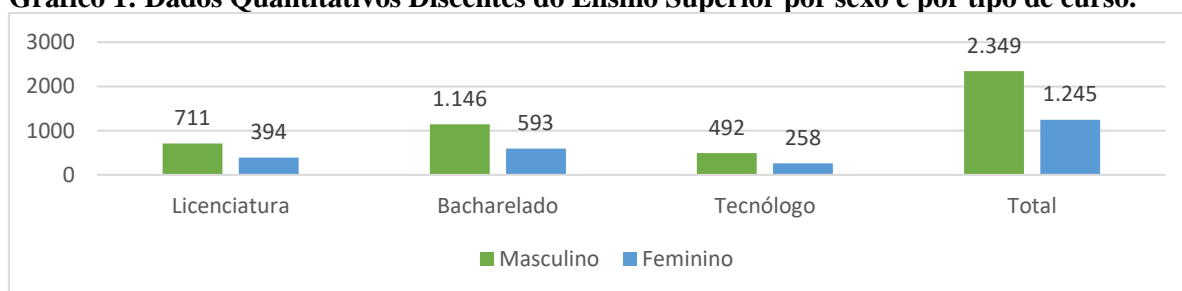
Tendo em vista o foco da pesquisa no Ensino Superior, é importante investigar se tais percentuais aumentam ou diminuem quando transitamos por cada tipo de curso superior: bacharelado, licenciatura e tecnólogo, e também quando olhamos para cada um dos dez cursos. Por isso, após realizar um filtro nestas informações quantitativas, os dados obtidos seguem descritos nas Tabelas 2 e 3 e nos Gráficos 1 e 2.

Tabela 2: Dados Quantitativos Discentes do Ensino Superior por sexo e por tipo de curso.

Tipo de Curso	Total	Masculino	Feminino
Licenciatura	1.105	711	394
Bacharelado	1.739	1.146	593
Tecnólogo	750	492	258

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (Dados do Ano Letivo de 2018)

Gráfico 1: Dados Quantitativos Discentes do Ensino Superior por sexo e por tipo de curso.



Fonte: elaboração própria a partir de dados da Plataforma Nilo Peçanha (2018).

Pela Tabela 2, é possível perceber que, no que concerne aos tipos de cursos superiores ofertados pelo *Campus* Salvador, todos têm predomínio masculino, sendo os percentuais semelhantes. Tanto a totalidade dos cursos superiores, quanto os cursos de licenciatura, cursos de bacharelado e cursos tecnólogos possuem aproximadamente 65% de seu corpo discente masculino. Considero este um percentual bastante expressivo e que certamente apresenta repercussões sobre as relações de gênero no processo de ensino e aprendizagem, à medida que o nível superior do Instituto pode ser caracterizado como de predomínio masculino, assim como sempre se deu no histórico da instituição como um todo.

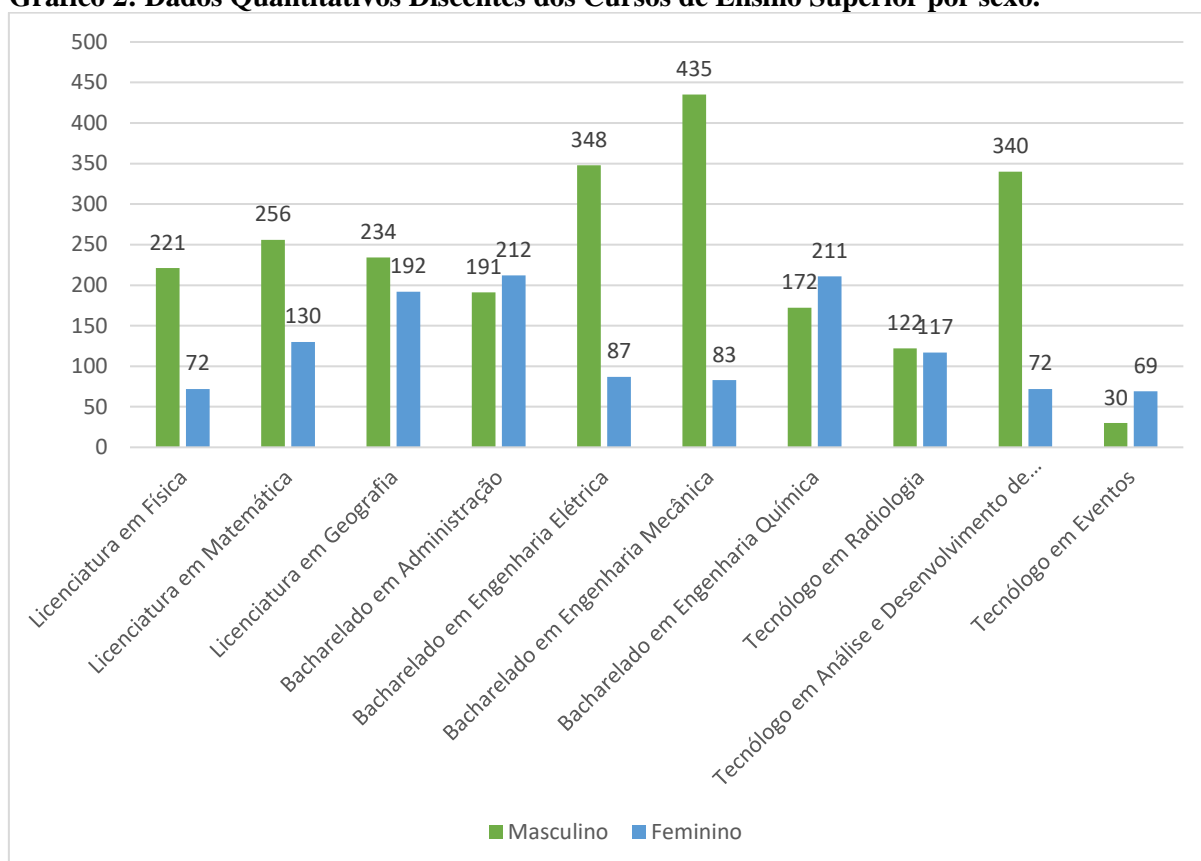
O Gráfico 1 representa visualmente a discrepância entre os quantitativos masculino e feminino de discentes nos cursos superiores. Há um predomínio masculino na totalidade de cursos superiores e também no que tange a cada tipo de curso superior, a saber, tecnólogo, licenciatura e bacharelado. Ter essa percepção é muito relevante para a pesquisa realizada nesta tese, uma vez que os dados quantitativos reforçam o histórico da instituição, com predomínio masculino. A seguir, a Tabela 3 e o Gráfico 2 apresentam dados específicos de cada um dos cursos de graduação ofertados no *Campus Salvador*.

Tabela 3: Dados Quantitativos Discentes dos Cursos de Ensino Superior por sexo.

Curso Superior:	Total	Masculino	Feminino
Licenciatura em Física	293	221	75,42%
Licenciatura em Matemática	386	256	66,32%
Licenciatura em Geografia	426	234	54,93%
Bacharelado em Administração	403	191	47,40%
Bacharelado em Engenharia Industrial Elétrica	435	348	80,0%
Bacharelado em Engenharia Mecânica	518	435	83,98%
Bacharelado em Engenharia Química	383	172	44,91%
Tecnólogo em Radiologia	239	122	51,05%
Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	412	340	82,52%
Tecnólogo em Eventos	99	30	30,30%

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (Dados do Ano Letivo de 2018).

Conforme a Tabela 3, considerando cada um dos dez cursos superiores, nem todos têm predomínio masculino: três cursos têm maioria feminina. Todavia, apenas o curso de Eventos tem um quantitativo mais expressivo de mulheres, representando um percentual de quase 70% deste público. Os outros dois cursos com maioria feminina, Administração e Engenharia Química, possuem um quantitativo bastante próximo ao de homens, sendo, portanto, uma distribuição equilibrada. O gráfico 2 ilustra os dados da Tabela 3. É possível, então, observar visualmente as discrepâncias encontradas, principalmente nos cursos das Engenharias Industrial Elétrica e Mecânica e no curso de Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

Gráfico 2: Dados Quantitativos Discentes dos Cursos de Ensino Superior por sexo.

Fonte: elaboração própria a partir de dados da Plataforma Nilo Peçanha (2018).

As discrepâncias encontradas requerem estudos qualitativos no sentido de se investigar as razões para isso, que podem estar associadas a estereótipos de gênero e processos de socialização diferenciados para meninos e meninas. (BANDEIRA, 2008) Nesse sentido, ao analisar os dados quantitativos encontrados, pontuo alguns aspectos sobre os cursos de graduação do *Campus* que podem estar associados a estereótipos de gênero e serem um dos fatores que justificam os dados encontrados.

O curso de Eventos tem sua origem no Departamento de Turismo, Hospitalidade e Lazer, uma área que costuma estar associada ao feminino, pelos estereótipos do cuidado, da atenção ao próximo e da hospitalidade. Isso talvez explique o motivo de este curso ter a maior presença feminina de todos os cursos superiores ofertados pelo *Campus*. Também o Curso de Administração, em sua origem no *Campus* Salvador, esteve associado ao referido Departamento de Turismo, Hospitalidade e Lazer, uma vez que, ao iniciar suas atividades no ano de 1998, tinha a habilitação em Administração Hoteleira. No ano de 2008, este curso passou a denominar-se apenas Bacharelado em Administração. Este aspecto também reforça os aspectos já mencionados das relações de gênero implicadas nesse contexto do setor econômico

de turismo. Hoje, apesar de dissociado desse ramo, o curso possui maioria feminina, mas bastante próximo do equilíbrio entre homens e mulheres em seu corpo discente. É preciso ainda lembrar que o curso de Administração está inserido nas Ciências Sociais aplicadas, ou seja, na área de humanidades, geralmente mais associada ao público feminino. No que tange ao curso de Engenharia Química, é importante pontuar que, apesar de geralmente os cursos de Engenharia estarem mais ligados ao público masculino, o curso de Engenharia Química possui a peculiaridade de estar associado à Química. Tal área de conhecimento, há décadas, costuma estar associada ao feminino, pelos estereótipos do cuidado e da delicadeza que experimentos químicos requerem. Como mencionado, Aurina Oliveira Santana, ex-reitora, em entrevista, relatou que, quando discente na década de 1970, costumava dizer às pessoas que cursava Química e não Eletrotécnica, pois o curso de Química era considerado como adequado para mulheres.

Dos sete cursos superiores com maioria masculina, notamos também um equilíbrio nos cursos de Geografia e Radiologia. O curso de Licenciatura em Geografia é a única licenciatura de uma área de conhecimento das Ciências Humanas ofertado pelo Instituto. Esse aspecto pode ser um indício da atratividade do curso pelo público feminino. Quanto ao curso de Radiologia, de um modo geral, os cursos da área da Saúde são associados às mulheres pelos já referidos estereótipos de gênero de cuidado e atenção às pessoas associados ao feminino. Esses fatores talvez expliquem o percentual feminino em tais cursos próximo ao percentual masculino.

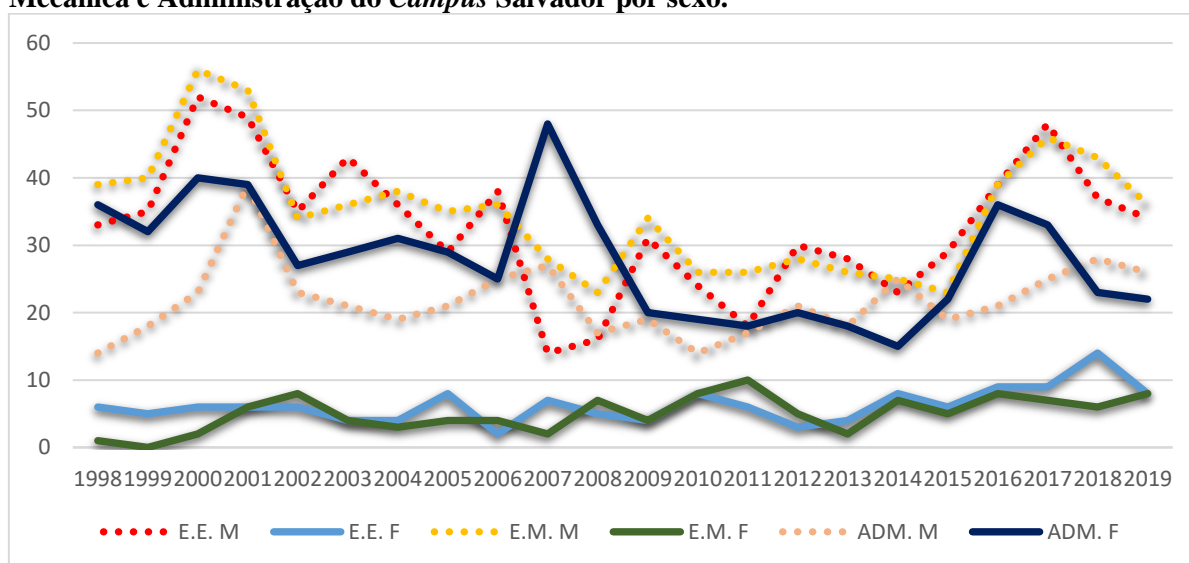
Os demais cinco cursos possuem uma maioria bastante significativa de homens, sendo o maior percentual, que chega a quase 84%, no curso de Engenharia Mecânica. São também bastante expressivos os percentuais de 82,5% e 80% de homens nos cursos de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS) e Engenharia Industrial Elétrica, respectivamente. Tais dados quantitativos reforçam o androcentrismo da instituição em especial nas áreas de conhecimento ligadas às Ciências Exatas e às tecnologias, que, de um modo geral, são associadas ao público masculino, pelos estereótipos de gênero de racionalidade e maior habilidade com o raciocínio lógico.

Os percentuais analisados corroboram outros estudos, tais como de Melo (2018), Carvalho e Casagrande (2011), Maffía (2002) e Velho e León (1998) que evidenciam a sub-representação das mulheres nas carreiras científicas em especial em determinadas áreas de conhecimento. As autoras destacam que a presença das mulheres costuma ser maior nas disciplinas ditas “femininas”, associadas às ciências biológicas e humanas, o que também se evidencia nos dados analisados acerca da presença feminina no corpo discente dos cursos superiores do *Campus* Salvador. Nesse sentido, Lourdes Bandeira (2008) ratifica que os

estereótipos de gênero constituem um desafio ainda a ser superado. Para tanto, é preciso uma transformação nos modos de socialização diferenciados para meninos e para meninas que, desde cedo, costumam direcionar as crianças para determinadas áreas de conhecimento conforme seu pertencimento de gênero.

Além deste levantamento de dados atuais, busquei também dados históricos no que tange à presença feminina nos cursos de graduação do *Campus Salvador*, desde o início da oferta destes cursos até os dias atuais. Após contato com a Pró-Reitoria de Ensino, com a Gerência de Registros Acadêmicos do Ensino Superior (GRA3) e com a Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação (DGTI), a forma mais fácil de conseguir estes dados foi, com ajuda da DGTI, obter a extração dos dados que são lançados no Sistema Acadêmico, tanto no que se refere ao ingresso quanto à conclusão dos cursos pelos(as) discentes. Os dados obtidos estão sintetizados no Apêndice C. A partir de tais dados, realizei a representação quantitativa em oito gráficos, sendo os Gráficos 3 a 6 de dados dos(as) ingressantes e os Gráficos 7 a 10, de concluintes. Os dados masculinos são representados graficamente por linhas pontilhadas, enquanto os femininos, por linhas contínuas, o que visualmente destaca tais informações conforme o sexo dos(as) discentes e facilita a análise dos mesmos. O Gráfico 3 representa os dados quantitativos de ingressantes nos cursos de Engenharia Industrial Elétrica, Engenharia Mecânica e Administração, os três primeiros cursos superiores do *Campus Salvador*, que iniciaram suas atividades em 1998.

Gráfico 3: Dados Históricos de Ingressantes de Engenharia Industrial Elétrica, Engenharia Mecânica e Administração do *Campus Salvador* por sexo.

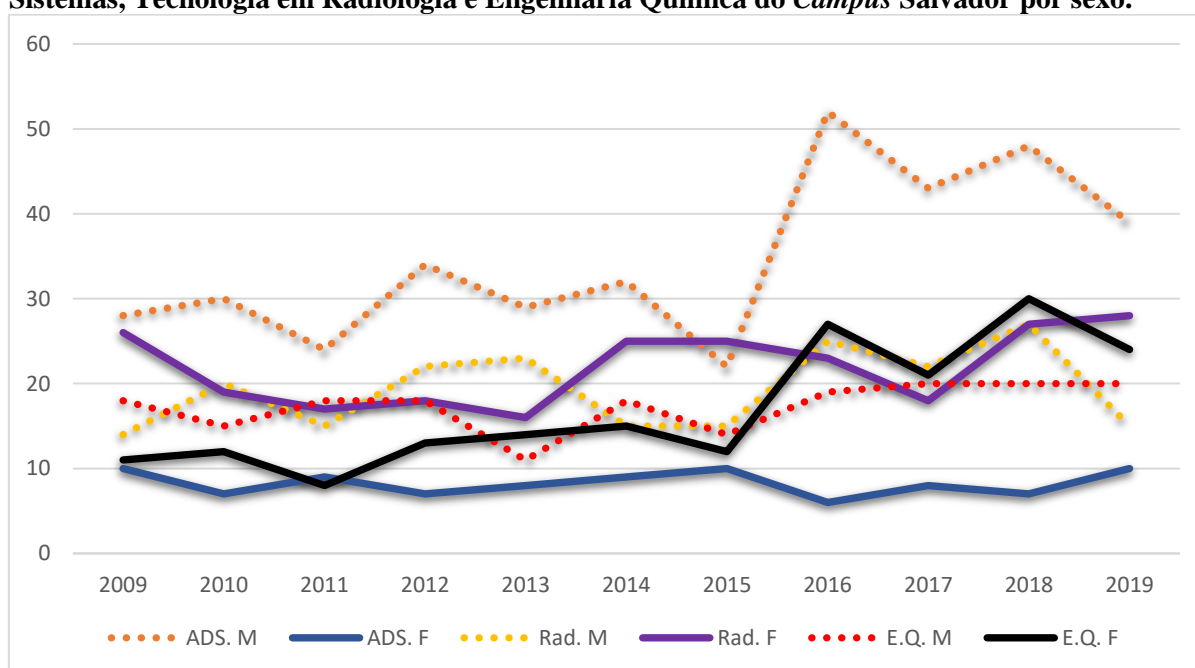


Fonte: elaboração própria a partir de dados da DGTI. E.E. = Engenharia Industrial Elétrica; E.M. = Engenharia Mecânica; ADM = Administração. M = dados quantitativos masculinos; F = dados quantitativos femininos.

O Gráfico 3 evidencia que, desde o início de sua oferta, os cursos de Engenharia Industrial Elétrica e Engenharia Mecânica, vem apresentando maioria masculina em seu corpo discente. As ingressantes dos cursos de Engenharia Industrial Elétrica e Engenharia Mecânica estão na faixa quantitativa de zero a dez na maior do tempo, o que destaca a baixa quantidade de mulheres em tais cursos. Quanto ao curso de Administração, a linha contínua que representa a presença feminina no curso de Administração está na mesma faixa das linhas pontilhadas do gráfico, ou seja, das linhas que representam os quantitativos masculinos. Portanto, no curso de Administração, há um equilíbrio na presença de homens e mulheres. Tais dados confirmam os dados relativos ao ano letivo de 2018, que foram analisados acima.

A partir do ano de 2009, ou seja, mais de dez anos após a oferta dos primeiros cursos superiores do *Campus* Salvador, iniciou-se a oferta dos cursos de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Radiologia e Engenharia Química, cujos dados são representados no Gráfico 4.

Gráfico 4: Dados Históricos de Ingressantes de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Radiologia e Engenharia Química do *Campus* Salvador por sexo.



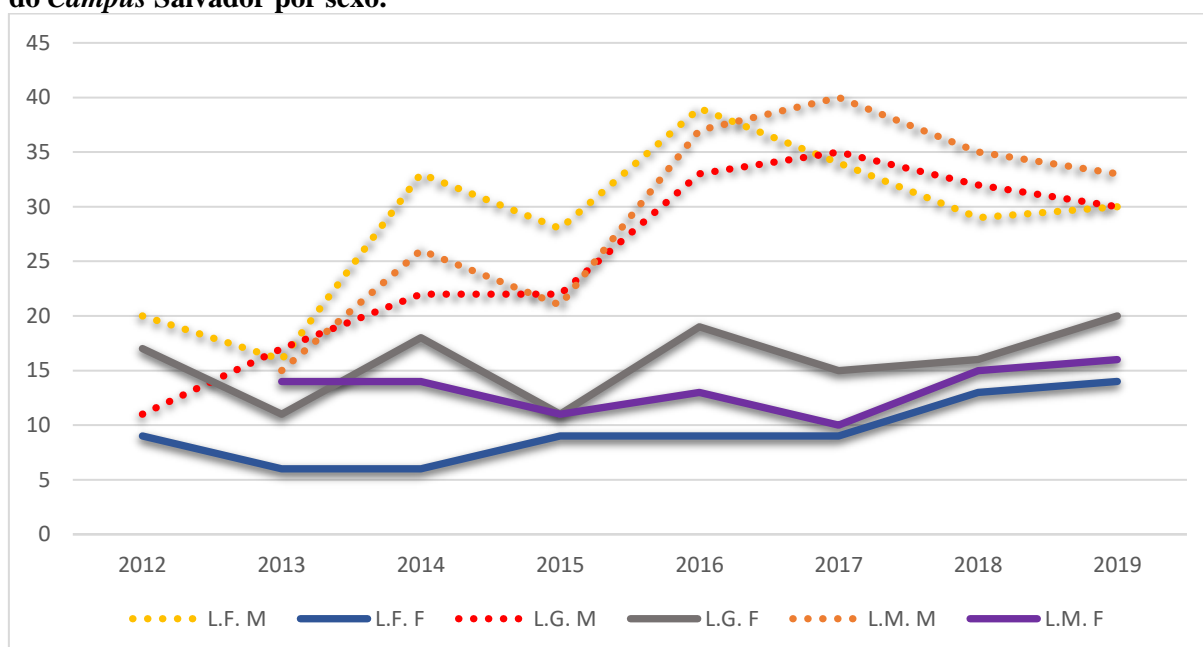
Fonte: elaboração própria a partir de dados da DGTI. ADS. = Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Rad. = Tecnologia em Radiologia; E.Q. = Engenharia Química. M = dados quantitativos masculinos; F = dados quantitativos femininos.

O Gráfico 4 evidencia uma maior discrepância nos dados quantitativos dos(as) discentes ingressantes no curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas. A linha pontilhada marrom,

que representa os dados quantitativos masculinos do referido curso está bem acima da linha contínua azul, que representa os dados quantitativos femininos. Quanto aos demais cursos, Radiologia e Engenharia Química, há um equilíbrio entre os dados quantitativos discentes masculinos e femininos. Dessa maneira, os dados históricos de tais cursos, assim como no Gráfico 3, corroboram a análise dos dados do ano letivo de 2018 analisados anteriormente neste capítulo.

O Gráfico 5 representa os dados quantitativos históricos dos cursos de licenciatura, os quais passaram a ser ofertados pelo *Campus* Salvador a partir do ano 2012, no caso das licenciaturas em Física e Geografia; e 2013, no caso da Licenciatura em Matemática.

Gráfico 5: Dados Históricos de Ingressantes de Licenciaturas em Física, Geografia e Matemática do *Campus* Salvador por sexo.



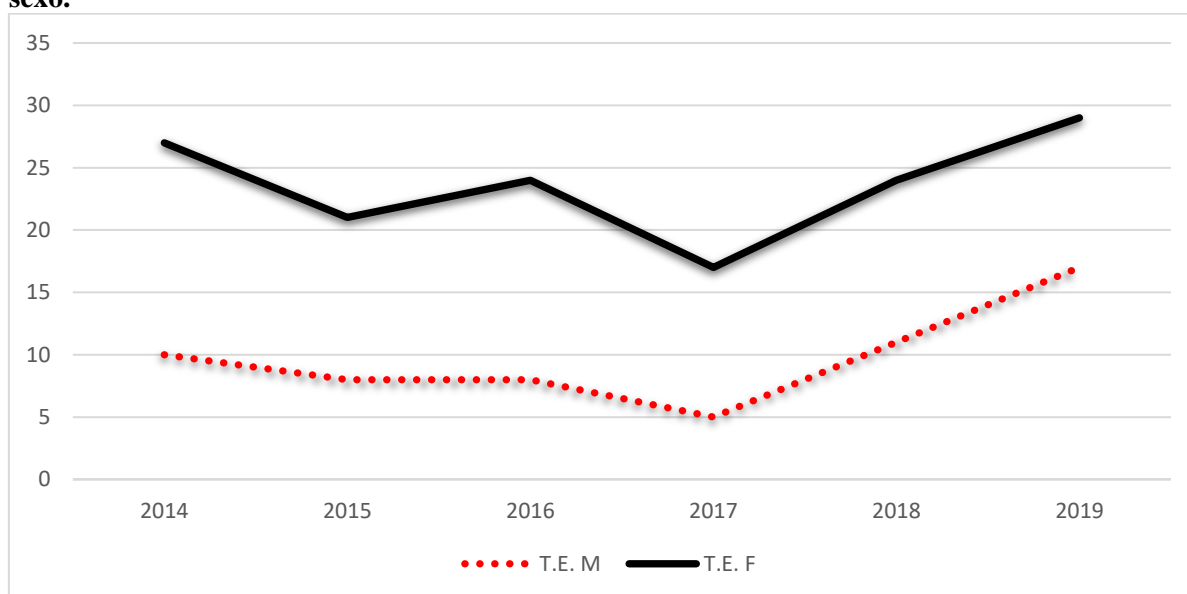
Fonte: elaboração própria a partir de dados da DGTI. L.F. = Licenciatura em Física; L.G. = Licenciatura em Geografia; L.M. = Licenciatura em Matemática. M = dados quantitativos masculinos; F = dados quantitativos femininos.

Pelo Gráfico 5, é possível visualizar uma predominância masculina, expressa nas linhas pontilhadas, na maior parte do tempo, acima das linhas contínuas, nos três cursos de licenciatura. Todavia, os quantitativos masculinos e femininos são relativamente próximos, quando se compara, por exemplo, com a discrepância dos cursos de Engenharia Industrial Elétrica, Engenharia Mecânica e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Dentre as licenciaturas, o curso de Licenciatura em Geografia é o que tem maior proximidade entre os dados quantitativos masculinos e femininos, expressos pela linha pontilhada vermelha

e linha contínua cinza. Dessa forma, os dados históricos das licenciaturas também corroboram os dados do ano letivo de 2018 analisados.

O curso superior que iniciou sua oferta mais recentemente no *Campus* Salvador é o curso de Tecnologia em Eventos, cujas atividades iniciaram no ano de 2014. Os dados quantitativos históricos deste curso são representados no Gráfico 6.

Gráfico 6: Dados Históricos de Ingressantes de Tecnologia em Eventos do *Campus* Salvador por sexo.



Fonte: elaboração própria a partir de dados da DGTI. T.E. = Tecnologia em Eventos. M = dados quantitativos masculinos; F = dados quantitativos femininos.

O curso de Tecnologia em Eventos sempre teve, desde o início de sua oferta no ano de 2014, maioria feminina, expressa na linha contínua preta. Fica evidente uma diferença expressiva entre os quantitativos femininos e masculinos, sendo, muitas vezes, o quantitativo de mulheres o dobro do quantitativo de homens. Ainda assim, a discrepância dos cursos de Engenharia Industrial Elétrica, Engenharia Mecânica e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas é maior, com dados quantitativos masculinos que ultrapassam o dobro do quantitativo de mulheres.

Pelos gráficos analisados, notamos que, assim como nos dados atuais, a maior discrepância, desde o início da oferta de cursos superiores no *Campus* Salvador, é nos cursos de Engenharia Industrial Elétrica, Engenharia Mecânica e Tecnologia e Análise de Desenvolvimento de Sistemas. Notamos uma inexpressiva diferença quantitativa com o passar dos anos. Porém, é digno de nota que a presença das mulheres nestes cursos com significativo predomínio masculino tem se mantido bastante pequena, porém, constante.

O curso de Administração, no que tange ao quantitativo histórico, ratifica os dados atuais de predomínio feminino, pois vem mantendo essa característica ao longo dos anos. Também, no que tange aos cursos de Licenciatura, assim como nos dados atuais, há um predomínio masculino histórico. Porém, a discrepância é menor do que nos cursos de Engenharia Industrial Elétrica, Mecânica e ADS, o que talvez se justifique pelo estereótipo da profissão de professor(a), que historicamente tem sido uma profissão considerada feminina.

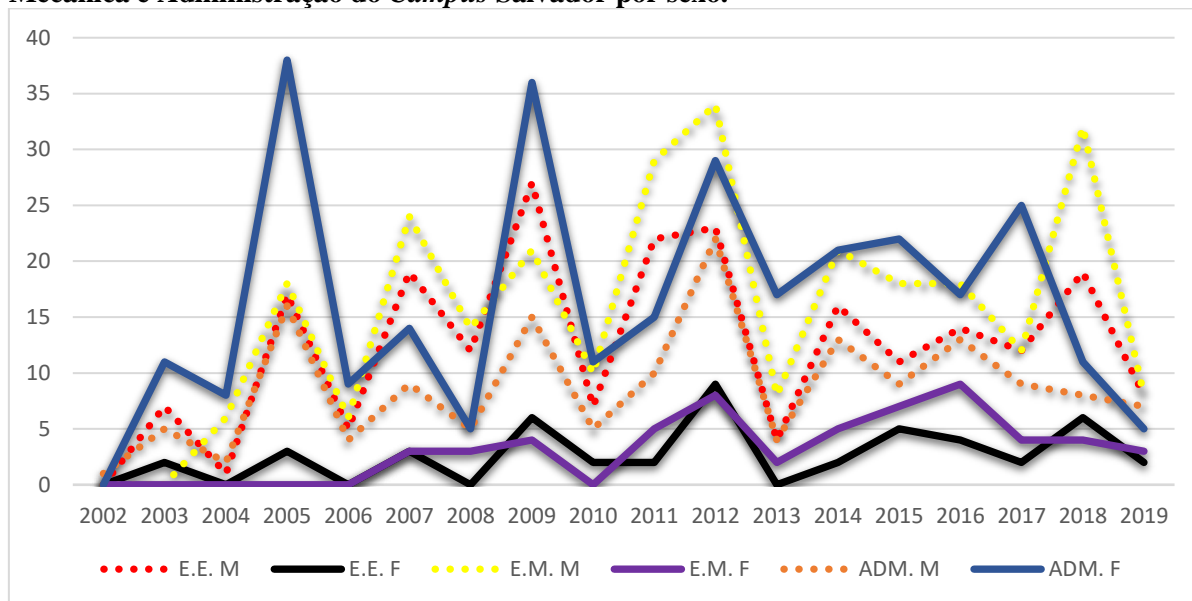
O curso de Radiologia, atualmente com discreto predomínio masculino, tem historicamente um equilíbrio, tendo, algumas vezes, um maior quantitativo de homens e outras vezes, maior número de mulheres ingressantes. O curso de Engenharia Química, com pequeno predomínio feminino atual, evidencia em seu histórico de ingressantes, algumas vezes, especialmente no início da oferta do curso, uma maior quantidade de homens. Porém, ambos os cursos, historicamente, apresentam dados quantitativos de equilíbrio da presença feminina e masculina. Como foi pontuado, cabe lembrar que os cursos da área da Saúde costumam ter uma forte presença das mulheres possivelmente pela associação ao cuidado. Os cursos da área de Química também costumam ter forte presença feminina pelos estereótipos de gênero de delicadeza que experimentos químicos em laboratórios requerem.

Por fim, o curso de Eventos tem e teve em todo seu histórico predomínio feminino, sendo o quantitativo de mulheres significativamente maior do que de homens, sendo também a discrepância menor do que o predomínio masculino das Engenharias Mecânica e Elétrica. Possíveis razões para a maior presença feminina no curso de Eventos foram discutidas acima na análise dos dados atuais.

De um modo geral, a análise dos dados diacrônicos de ingressantes dos cursos superiores do *Campus* Salvador corrobora a análise anacrônica dos dados do ano letivo de 2018. Cabe destacar que o período de tempo analisado é de cerca de vinte anos, um período relativamente curto, comparativamente ao histórico de cem anos da instituição. Isso talvez justifique a manutenção, ao longo do tempo analisado, dos quantitativos masculinos e femininos nos cursos superiores do *Campus*.

O momento da conclusão de curso precisa ser pontuado. Os dados históricos por sexo se mantêm nas mesmas proporções no que tange ao ingresso e à conclusão dos cursos? Os Gráficos 7 a 10 analisam tais dados.

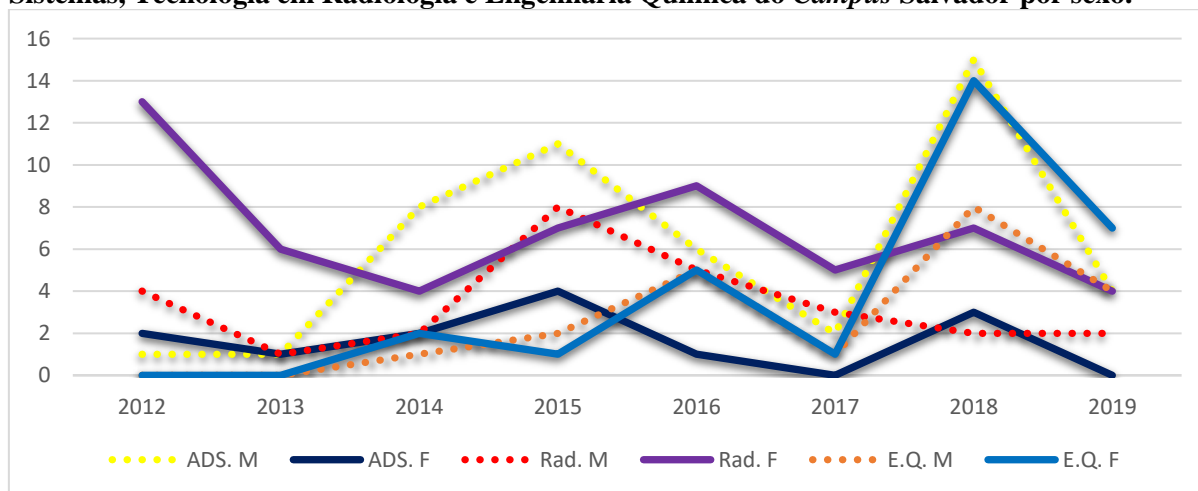
Gráfico 7: Dados Históricos de Concluintes de Engenharia Industrial Elétrica, Engenharia Mecânica e Administração do Campus Salvador por sexo.



Fonte: elaboração própria a partir de dados da DGTI. E.E. = Engenharia Industrial Elétrica; E.M. = Engenharia Mecânica; ADM = Administração. M = dados quantitativos masculinos; F = dados quantitativos femininos.

O Gráfico 7 evidencia que os dados quantitativos de concluintes, assim como no caso de ingressantes, apresenta maior discrepância nos cursos de Engenharia Industrial Elétrica e Engenharia Mecânica. O curso de Administração mantém maioria feminina na conclusão, assim como no ingresso. Todavia, saliento que a discrepância é menor do que nos dados de ingressantes.

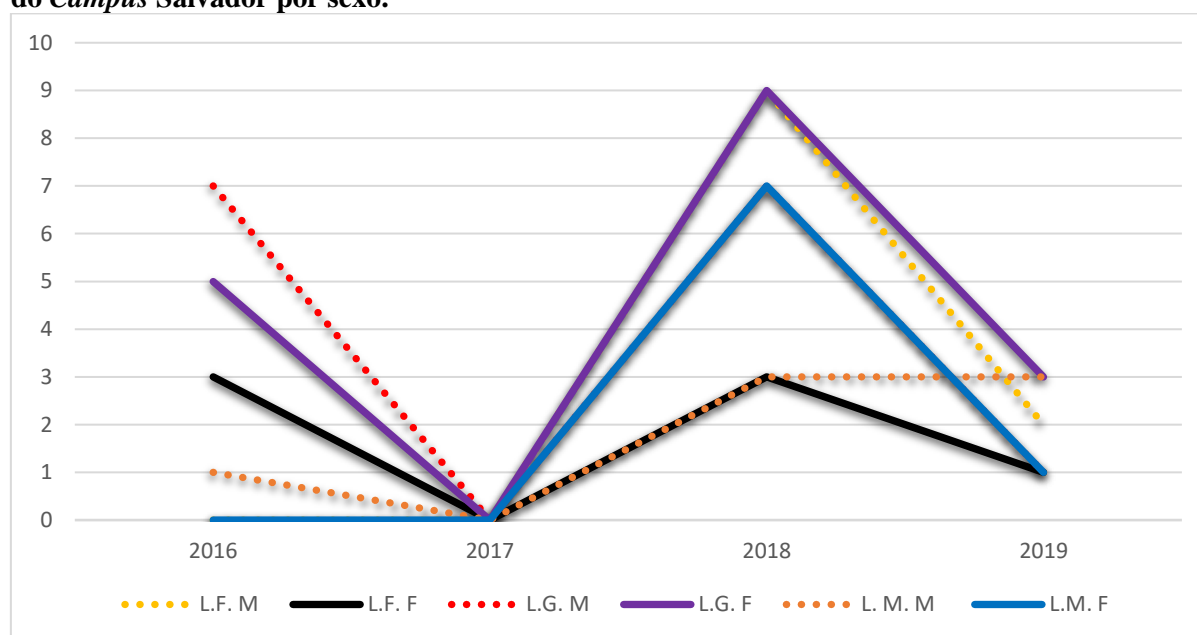
Gráfico 8: Dados Históricos de Concluintes de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Radiologia e Engenharia Química do Campus Salvador por sexo.



Fonte: elaboração própria a partir de dados da DGTI. ADS. = Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Rad. = Tecnologia em Radiologia; E.Q. = Engenharia Química. M = dados quantitativos masculinos; F = dados quantitativos femininos.

O Gráfico 8 evidencia que os dados quantitativos de concluintes dos cursos de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Radiologia e Engenharia Química se assemelham aos dados quantitativos de ingressantes. A linha contínua preta está quase sempre abaixo da linha amarela pontilhada, evidenciando maioria masculina entre os(as) concluintes do curso de ADS. A linha contínua roxa está, na maior parte do tempo, acima da linha pontilhada vermelha, evidenciando a maioria feminina entre os(as) concluintes do curso de Radiologia. A linha contínua azul está, na maior parte do tempo, acima, apesar de bastante próxima, da linha pontilhada marrom, o que evidencia uma discreta maioria feminina no curso de Engenharia Química. No Gráfico 8, é perceptível a manutenção dos dados quantitativos de ingressantes, porém com menor discrepância. Destaco que os dados quantitativos de concluintes em tais cursos são mais equilibrados que os dados de ingressantes, o que deve ser salientado principalmente no curso de ADS, que se caracteriza por um forte predomínio masculino.

Gráfico 9: Dados Históricos de Concluintes de Licenciaturas em Física, Geografia e Matemática do Campus Salvador por sexo.

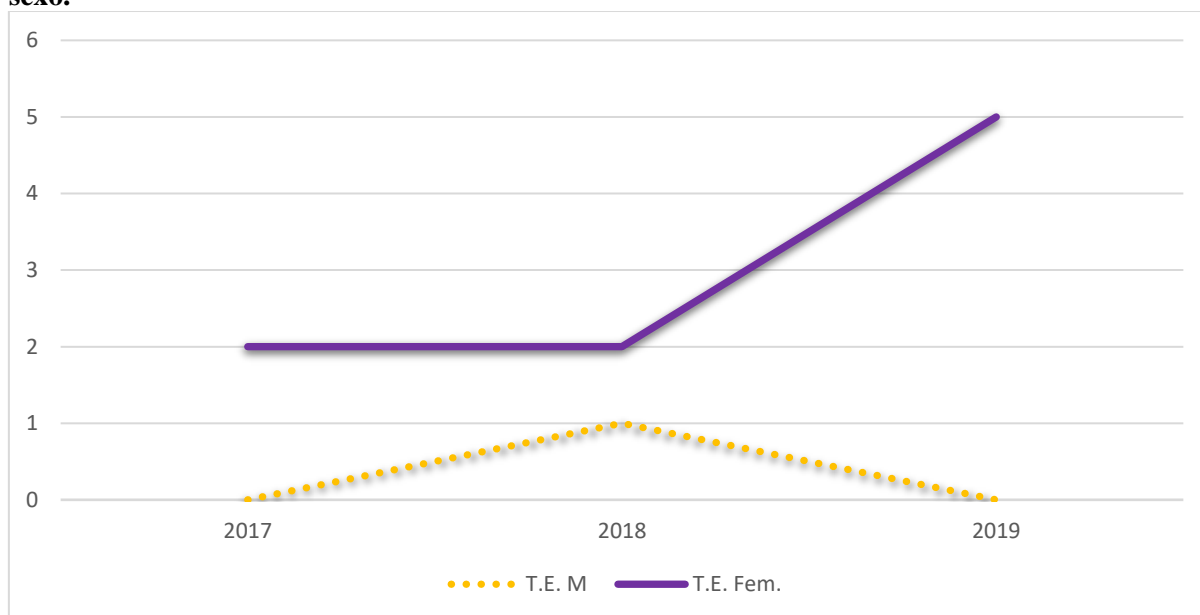


Fonte: elaboração própria a partir de dados da DGTI. L.F. = Licenciatura em Física; L.G. = Licenciatura em Geografia; L.M. = Licenciatura em Matemática. M = dados quantitativos masculinos; F = dados quantitativos femininos.

O Gráfico 9 mostra que os dados quantitativos masculino e feminino dos cursos de licenciatura são bastante próximos. Como visto, a diferença entre quantitativos masculino e feminino de ingressantes das licenciaturas não é tão expressiva quanto nos cursos de Engenharia

Industrial Elétrica e Engenharia Mecânica. Considerando os dados de concluintes, esta diferença é menor ainda, bastante próxima do equilíbrio.

Gráfico 10: Dados Históricos de Concluintes de Tecnologia em Eventos do *Campus* Salvador por sexo.



Fonte: elaboração própria a partir de dados da DGTI. T.E. = Tecnologia em Eventos. M = dados quantitativos masculinos; F = dados quantitativos femininos.

De acordo com o Gráfico 10, o quantitativo de discentes concluintes do sexo feminino é maior do que o quantitativo de discentes masculinos que concluem o curso. Porém, assim como no caso dos demais cursos, destaco que a discrepância é menor nos dados de concluintes do que nos dados de ingressantes, assim como se deu nos demais cursos.

No que tange ao quantitativo de concluintes, o primeiro dado que me chama a atenção é o número pequeno de concluintes em comparação com o número de ingressantes. Porém, averiguar os motivos desse fator levaria a uma outra pesquisa em busca de dados quantitativos e qualitativos sobre retenção e evasão. Analisar tais dados sob a perspectiva de interseccionalidades de gênero e de raça/etnia certamente significaria uma pesquisa muito interessante, que esta tese não daria de conta de abranger.

Destaco que o curso de Administração parece ter uma quantidade mais expressiva de concluintes. É bastante recorrente uma taxa maior de retenção e evasão em cursos das Ciências Exatas, que é a vocação do IFBA. O curso de Administração pertence às Ciências Humanas, que, geralmente, possui um maior percentual de concluintes.

Outro ponto notável é a quantidade constante e significativa de mulheres concluintes, mesmo nas áreas majoritariamente masculinas. Assim, apesar de o IFBA ser uma instituição

historicamente androcêntrica, voltada para áreas de conhecimento em que as mulheres foram, por décadas, excluídas e, atualmente, incluídas, porém, com preconceitos, as mulheres que ingressam nos cursos superiores do *Campus* Salvador têm vencido tais obstáculos oriundos da cultura patriarcal e sexista que as cerca e do androcentrismo da própria instituição, e concluído seus estudos.

Os cursos de Licenciatura e também Tecnólogo em Eventos ainda possui um número bastante pequeno de concluintes, sendo também os cursos mais recentemente implantados. Portanto, são poucos os dados disponíveis para uma análise histórica mais significativa.

Assim, de um modo geral, os Gráficos 3 a 10 ratificam as discrepâncias encontradas nos dados atuais gerais que encontramos nos cursos superiores, especialmente em algumas áreas, tais como Engenharia Mecânica e Engenharia Industrial Elétrica. É preciso lembrar que outros estudos quantitativos em outras instituições evidenciam dados semelhantes: quando se trata de cursos de áreas de Ciências Exatas, em geral, há predomínio masculino. (VELHO E LEÓN, 1998; BANDEIRA, 2008; CARVALHO e CASAGRANDE, 2011 e MELO, 2018) A pesquisa quantitativa realizada considerando o recorte de gênero corrobora outras pesquisas que analisam a presença das mulheres no meio científico, as quais denunciam a discriminação que as mulheres ainda sofrem nesse meio, expressas por meio do androcentrismo excludente e incluyente. (YANNOULAS, 2007)

No que tange ao Instituto Federal da Bahia, que, como vimos, é uma instituição historicamente voltada para as áreas técnicas da Educação Profissional e voltada para as Ciências Exatas, sendo também historicamente com predomínio masculino, isso não é algo que seja surpreendente. Entretanto, os dados quantitativos obtidos são muito relevantes, pois confirmam a hipótese que o Instituto ainda possui um predomínio masculino, o que evidencia androcentrismo e sexismo ainda existentes nas áreas técnicas e científicas.

Corroborando esta afirmação de que o Instituto, historicamente, é de predomínio masculino, segundo Sônia Brito (2018), por volta de década de 1970, a Bahia e, em especial, a região metropolitana de Salvador tiveram um grande crescimento industrial. Com isso, houve também um crescimento do sistema educacional. Foi o período histórico chamado de “milagre econômico” abordado no tópico que tratou da história da Educação Profissional no Brasil.

Investigando especificamente sobre como se deu a inserção dessas mulheres na Escola Técnica e sua posterior inserção no mercado de trabalho naquele período histórico, Sônia Brito (2018) explica que, embora as mulheres já tivessem iniciado, em décadas anteriores, um movimento de busca por formação, é nesse momento que elas se mobilizaram no sentido de garantir formação técnica. Por isso, passou a ocorrer uma crescente presença de estudantes do

sexo feminino em escolas marcadas como espaços masculinos e também o aumento de mulheres qualificadas atuando no mercado de trabalho em funções, até então, reservadas aos homens.

Entretanto, a autora relata que a inserção de mulheres no mercado de trabalho se deu de maneira desigual, em condições subalternas e com salários menores aos pagos aos homens, para desempenhar a mesma função e serviço. Ela relata que as mulheres sofriam discriminação tanto ao realizar a formação técnica quanto ao tentar se inserir no mercado de trabalho. Por isso, suas entrevistadas acabaram ingressando na carreira do magistério na própria Escola Técnica.

As explicações que ela encontrou em sua investigação, que foram dadas pelas entrevistadas, foram as seguintes: por um lado, a sociedade abalizada pelo machismo, androcentrismo e por estereótipos de gênero contribuiu para não-incorporação das jovens técnicas no mundo do trabalho e, assim acabaram retornando, por assim dizer, ao seu “lugar”, a profissão de professora; por outro lado, as mulheres não se resignaram a posições pré-estabelecidas e às definições de “lugar de mulher”, buscando construir uma carreira sólida. A autora explica que as representações sociais de gênero, de raça/etnia e de classe foram definidoras da direção profissional que as estudantes dos cursos técnicos de Eletrotécnica, Mecânica e Metalurgia seguiram após a conclusão do curso. Com dificuldade de se inserirem no mercado de trabalho, a docência, no olhar dessas mulheres, acabou sendo a forma mais rápida de atingir seus objetivos e obter um emprego. Ela ainda relata que a carreira docente tornou essas mulheres realizadas profissionalmente, pois as tornaram “profissionais responsáveis” e lhes garantiu ascensão econômica.

Essa pesquisa, mais uma vez, reafirma o contexto do Instituto, como uma instituição voltada para áreas técnicas da Educação Profissional, historicamente marcada pela maioria masculina. Portanto, não é de se surpreender que, ainda hoje, existem repercussões desse histórico. A vocação do IFBA ainda é voltada para as áreas técnicas e, ainda, apresenta um contexto hostil à inserção das mulheres, haja vista o sexismo e o androcentrismo presente especialmente na Educação Profissional e Técnica. As reverberações desse contexto no processo de ensino e aprendizagem na atualidade são investigadas nessa tese.

Continuando a investigação em relação ao perfil do corpo discente, procurei dados no que se refere à raça/etnia. Após consulta aos dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha, do total de 33.125 estudantes da instituição, 14.849 não informam sua autodeclaração étnico-racial. No *Campus* Salvador, do total de 10.602 estudantes, 5.107 não fizeram autodeclaração étnico-racial. Na descrição dos dados nas Tabelas 4, 5 e 6 e nos Gráficos 11 e 12, para cálculo dos

percentuais, considere apenas os dados absolutos válidos, por assim dizer, ou seja, apenas os dados que foram autodeclarados(as).

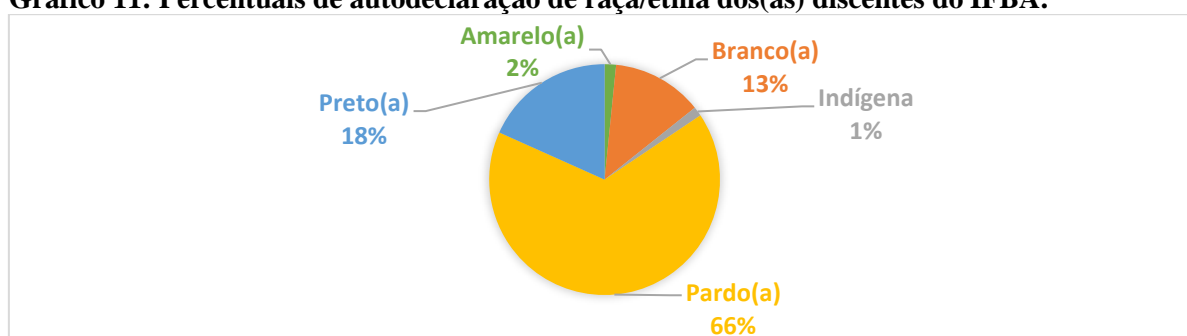
Tabela 4: Dados Quantitativos de autodeclaração de raça/etnia dos(as) Discentes do IFBA e do Campus Salvador.

Tipo de Curso:		Total	Amarelo(a)	Branco(a)	Indígena	Pardo(a)	Preto(a)
IFBA	Dados absolutos	18.276	297	2.327	246	12.082	3.324
	Percentual		1,6%	12,7%	1,3%	66,1%	18,3%
Campus Salvador	Dados absolutos	5.495	25	157	6	4.755	552
	Percentual		0,5%	2,8%	0,1%	86,6%	10%

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (Dados do Ano Letivo de 2018)

A primeira informação que chama a atenção é a grande quantidade de pessoas sem declaração de raça/etnia, o que teria que ser investigado mais a fundo. Como referido no Capítulo 1, a fonte de dados quantitativos utilizada, Plataforma Nilo Peçanha, no que tange aos dados discentes disponibilizados, extrai informações do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC). Os(as) servidores(as) do setor de Registros Escolares, por ocasião do ingresso e, posteriormente, da saída do curso, cadastram os dados referentes aos discentes no SISTEC. O grande quantitativo de estudantes sem autodeclaração pode não significar que o(a) estudante não quis realizar a autodeclaração, e sim pode ser simplesmente devido ao fato de, por ocasião do cadastro no SISTEC, tal informação não ser solicitada do(a) discente e não ter sido alimentada no sistema. No que tange aos dados declarados, os Gráficos 11 e 12 tornam mais evidentes as informações obtidas.

Gráfico 11: Percentuais de autodeclaração de raça/etnia dos(as) discentes do IFBA.



Fonte: elaboração própria a partir de dados da Plataforma Nilo Peçanha (2018).

No que tange ao Instituto Federal da Bahia, como um todo, há o predomínio de discentes autodeclarados(as) pardos(as), com 66%. Somando o percentual de discentes autodeclarados(as) pretos(as) e pardos(as), tem-se o percentual de 84%. Esses dados corroboram as informações gerais da população baiana, cujo percentual de pessoas autodeclaradas pretas e pardas chega a 80% da população.

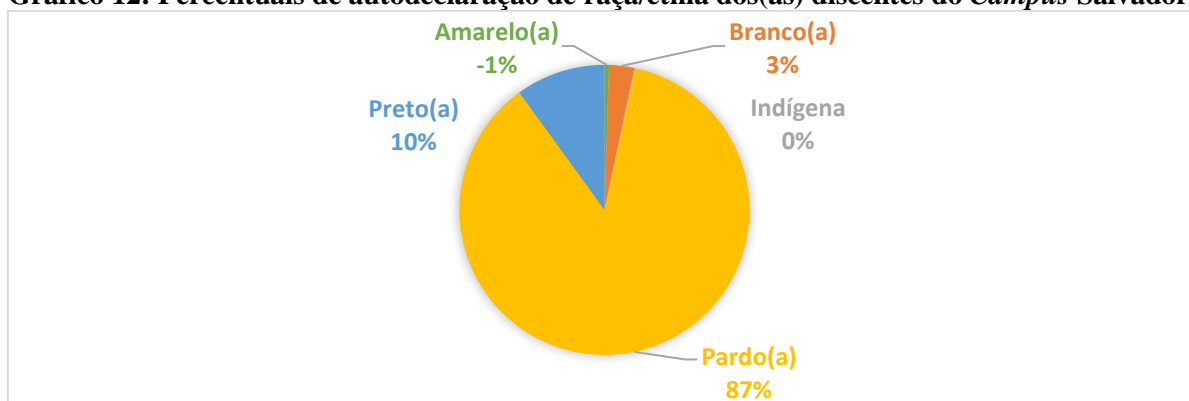
Os quantitativos de 297 amarelos(as) e 246 indígenas é notável também, pois revela outros pertencimentos étnicos que precisam ser considerados e cuja cultura e história também deve ser contemplada na prática de ensino e aprendizagem, assim como no caso da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Cabe lembrar que a Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008, amplia a inclusão de História e Cultura Afro-brasileira nos currículos, apresentando também a obrigatoriedade de História e Cultura Indígena nos currículos.⁴⁴ No que tange especificamente ao IFBA, o *Campus* Porto Seguro possui o quantitativo mais expressivo de discentes indígenas, com um total de 166 discentes autodeclarados(as) indígenas dentre o total de 440 autodeclarações étnico-raciais. O quantitativo de autodeclarados(as) pardos(as) naquele *campus* somam 170 estudantes e de pretos(as), 44 alunos(as), ou seja, a quantidade de autodeclarados(as) indígenas praticamente se equipara a de autodeclarados(as) pretos(as) e pardos(as), o que, sem dúvida, torna a realidade do *Campus* Porto Seguro com uma especificidade que precisa ser considerada. Outro aspecto interessante deste *Campus* é a presença de um curso específico voltado para os(as) indígenas, a Licenciatura Intercultural Indígena, com um quantitativo de 100% de estudantes indígenas, totalizando 156 alunos(as).⁴⁵ A Licenciatura Intercultural Indígena é voltada para estudantes indígenas com uma estrutura curricular e processos de ensino e aprendizagem específicos, considerando as peculiaridades desta etnia.

O Gráfico 12 representa dados relativos especificamente ao *Campus* Salvador.

⁴⁴ Essa e outras normativas legais que regulam o ensino e o currículo serão abordadas mais a fundo nos Capítulos 3 e 4 desta tese.

⁴⁵ Os dados referentes ao *Campus* Porto Seguro foram extraídos da Plataforma Nilo Peçanha.

Gráfico 12: Percentuais de autodeclaração de raça/etnia dos(as) discentes do *Campus Salvador*.

Fonte: elaboração própria a partir de dados da Plataforma Nilo Peçanha (2018).

O Gráfico 12 evidencia que, no *Campus Salvador*, a grande maioria, somando um total de 97%, se autodeclara preta ou parda, o que constitui uma maioria muito expressiva, que deve ser considerada. Esses quantitativos referem-se ao total de estudantes do *Campus* independentemente do nível de ensino. Tendo em vista o recorte da pesquisa desta tese nos cursos superiores, as Tabelas 5 e 6 e Gráficos 13 e 14 expressam os dados quantitativos, considerando a interseccionalidade de raça/etnia, dos cursos superiores ofertados pelo *Campus Salvador*.

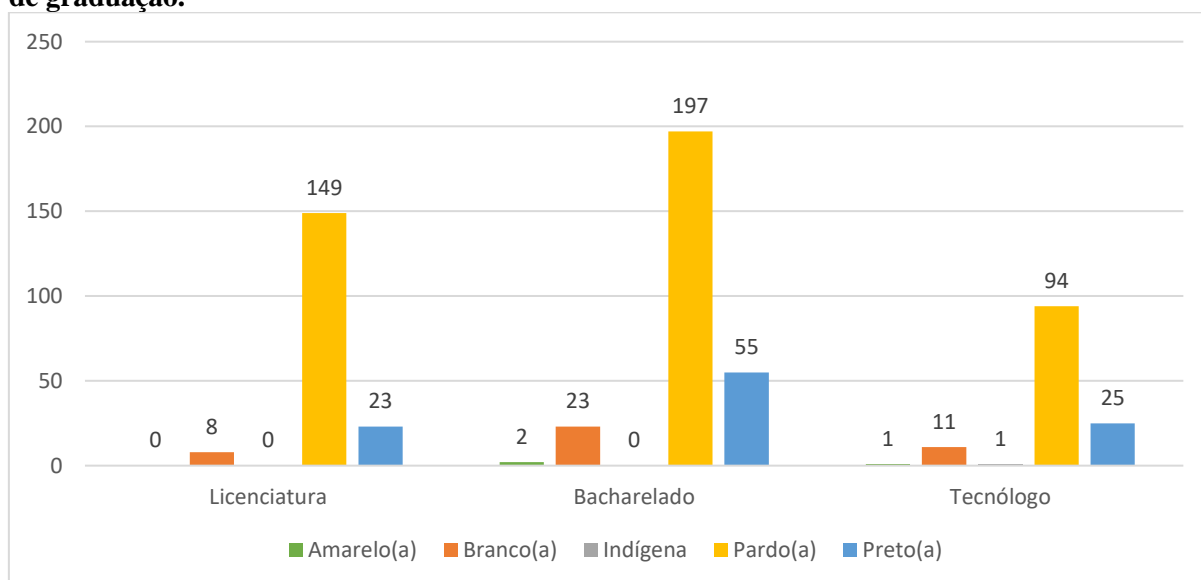
Tabela 5: Dados Quantitativos Discentes de Ensino Superior por raça/etnia e por tipo de curso.

Tipo de Curso:	Total	Amarelo(a)	Branco(a)	Indígena	Pardo(a)	Preto(a)	Não-declarada
Licenciatura	Dados absolutos	0	8	0	149	23	925
	Percentual		4,4%		82,8%	12,8%	
Bacharelado	Dados absolutos	2	23	0	197	55	1.462
	Percentual	0,7%	8,3%		71,1%	19,9%	
Tecnólogo	Dados absolutos	1	11	1	94	25	618
	Percentual	0,8%	8,3%	0,8%	71,2%	18,9%	

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (Dados do Ano Letivo de 2018)

No que tange aos cursos superiores do *Campus* Salvador, há uma quantidade expressiva de não-declaração de raça/etnia. Porém, considerando os dados obtidos, em todos os três tipos de cursos superiores, há predominância significativa de estudantes autodeclarados(as) pardos(as), sendo o maior percentual nos cursos de licenciatura. Somando os percentuais de autodeclarados(as) pretos(as) e pardos(as), obtém-se um quantitativo de 95,6% de estudantes de licenciatura, 91% de estudantes de bacharelado e 90,1% de estudantes de cursos de tecnologia. Dessa maneira, a grande maioria dos(as) estudantes de cursos superiores são autodeclarados(as) pretos(as) ou pardos(as).

Gráfico 13: Autodeclaração de raça/etnia dos(as) discentes do *Campus* Salvador por tipo de curso de graduação.



Fonte: elaboração própria a partir de dados da Plataforma Nilo Peçanha (2018).

O Gráfico 13 evidencia a quantidade expressiva de estudantes autodeclarados(as) pardos(as) e pretos(as), o que corrobora os dados demográficos de autodeclaração étnico-racial da cidade de Salvador. Porém, é preciso destacar que, conforme delineado no histórico do Instituto, à medida que os Institutos Federais vieram ganhando prestígio na sociedade pela qualidade de ensino ofertado, estes foram, cada vez mais, tendo um quantitativo maior de pessoas de classes mais abastadas e de raça/etnia branca. Todavia, dois fatores podem explicar o grande quantitativo de pessoas autodeclaradas pretas e pardas: as cotas sociais e raciais e também o pertencimento étnico-racial da grande maioria da população da cidade de Salvador. Provavelmente, os dados étnico-raciais de outros Institutos no Sul e no Sudeste do país apresentam dados quantitativos de raça/etnia diferentes dos estados nordestinos, em especial da Bahia.

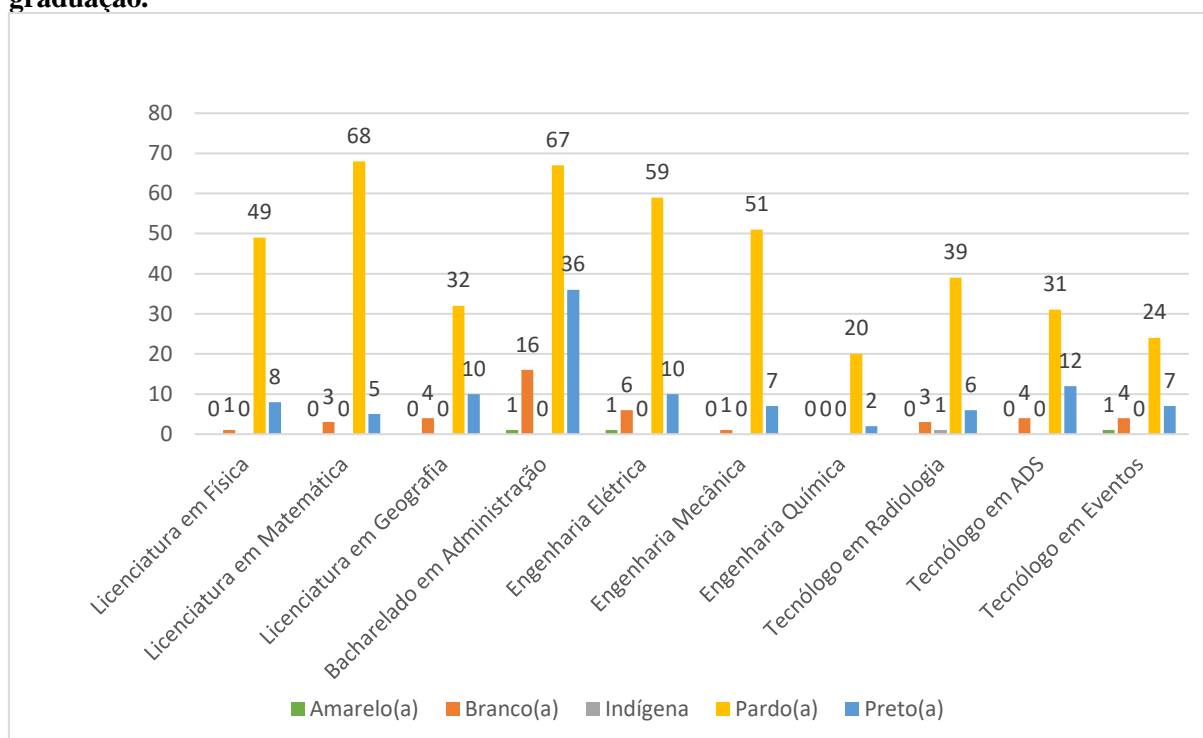
Tabela 6: Dados Quantitativos Discentes dos Cursos de graduação por raça/etnia.

Tipo de Curso:		Total	Amarelo(a)	Branco(a)	Índigena	Pardo(a)	Preto(a)	Não-declarada
Licenciatura em Física	Dados absolutos	293	0	1	0	49	8	235
	Percentual			1,7%		84,5%	13,8%	
Licenciatura em Matemática	Dados absolutos	386	0	3	0	68	5	310
	Percentual			3,9%		89,5%	6,6%	
Licenciatura em Geografia	Dados absolutos	426	0	4	0	32	10	380
	Percentual			8,7%		69,6%	21,7%	
Bacharelado em Administração	Dados absolutos	403	1	16	0	67	36	283
	Percentual		0,9%	13,3%		55,8%	30%	
Bacharelado em Engenharia Industrial Elétrica	Dados absolutos	435	1	6	0	59	10	359
	Percentual		1,3%	7,9%		77,6%	13,2%	
Bacharelado em Engenharia Mecânica	Dados absolutos	518	0	1	0	51	7	459
	Percentual			1,7%		86,4%	11,9%	
Bacharelado em Engenharia Química	Dados absolutos	383	0	0	0	20	2	361
	Percentual					90,9%	9,1%	
Tecnólogo em Radiologia	Dados absolutos	239	0	3	1	39	6	190
	Percentual			6,1%	2,1%	79,6%	12,2%	
Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Dados absolutos	412	0	4	0	31	12	365
	Percentual			8,6%		65,9%	25,5%	
Tecnólogo em Eventos	Dados absolutos	99	1	4	0	24	7	63
	Percentual		2,8%	11,1%		66,7%	19,4%	

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (Dados do Ano Letivo de 2018).

Conforme a Tabela 6, assim como na Tabela 5, é possível confirmar a grande maioria dos(as) estudantes de cursos superiores do *Campus* Salvador autodeclarados(as) pardos(as). Os cursos com maior predominância de autodeclarados(as) pardos(as) e pretos(as) são Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática e Engenharia Mecânica. Os menores percentuais de autodeclaração parda e preta são nos cursos de Administração e Tecnólogo em Eventos. O Gráfico 14 evidencia melhor estes dados.

Gráfico 14: Autodeclaração de raça/etnia dos(as) discentes do *Campus* Salvador por curso de graduação.



Fonte: elaboração própria a partir de dados da Plataforma Nilo Peçanha (2018).

No Gráfico 14, podemos observar que, nos cursos de Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática e Engenharia Mecânica, a predominância é maior de pessoas autodeclaradas pardas, representadas pela coluna de cor amarela, comparativamente às demais colunas. Comparando os diferentes cursos ofertados pelo *Campus*, notamos dados semelhantes. Contudo, destaca-se o curso de Engenharia Química, que não possui nenhuma pessoa autodeclarada branca, com a totalidade de autodeclarados pretos(as) e pardos(as). De um modo geral, os cursos apresentam quantitativos semelhantes em sua distribuição considerando o recorte de raça/etnia.

A partir dos dados das Tabelas 6 e 7 e Gráficos 13 e 14, é possível afirmar que, nos cursos superiores e no *Campus* como um todo, há um percentual maior de pessoas

autodeclaradas pardas e pretas. Todavia, é preciso salientar que, tendo em vista o grande número de não-declarações, não se pode afirmar com absoluta certeza quais cursos apresentam maior quantitativo de pessoas autodeclaradas pardas ou pretas, comparativamente às pessoas brancas ou de outras etnias. Todavia, tais dados confirmam a hipótese de que a maioria do corpo discente do *Campus*, no que tange ao seu pertencimento étnico-racial, é autodeclarada parda ou preta, o que, para a pesquisa realizada nesta tese, é muito relevante. É importante levar em conta o contexto da instituição quando se pensa na construção do currículo e na inclusão de temáticas, tais como a étnico-racial.

Os dados apresentados tornam ainda mais significativa a investigação no que se refere à implementação da inserção de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos no sentido de reconhecer e valorizar a história de um povo que representa a história e cultura da grande maioria dos(as) próprios(as) estudantes. Por que continuar valorizando uma cultura eurocentrada em detrimento de outras culturas, tais como a africana, que são justamente a história e a origem do povo baiano e soteropolitano?

Dando continuidade à investigação acerca da presença feminina e negra no *Campus* Salvador, considero relevante também olhar para o corpo docente desse *Campus*. Visto que não há dados de gênero e raça/etnia do corpo docente na plataforma Nilo Peçanha, solicitei dados totais do *Campus* Salvador à Diretoria de Gestão de Pessoas. Conforme dados obtidos em julho de 2019, o *Campus* Salvador possui um total de 360 docentes, sendo 218 homens (60,5%) e 142 mulheres (39,5%), ou seja, há uma predominância masculina no total de docentes do *Campus*, assim como ocorre no corpo discente como um todo.

Dentro deste número total, é preciso destacar que alguns(mas) professores(as), um número bastante pequeno, não são efetivos, ou seja, são professores(as) contratados(as) por tempo determinado, geralmente para substituir um(a) docente efetivo(a) afastado(a). Os(As) docentes substitutos(as) são regidos(as) pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), enquanto os(as) efetivos(as), pelo Regime Jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

Além disso, outro aspecto importante é que nem todos(as) docentes atuam no Ensino Superior, apesar de poderem atuar também em tal nível. A grande maioria pertence à carreira de Docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), carreira marcada pela verticalização do ensino, podendo o(a) docente atuar tanto no ensino básico e técnico, quanto no Ensino Superior. Um número muito pequeno de docentes pertence à carreira de Docentes do Magistério Superior, estando o campo de atuação destes restrito ao Ensino Superior.

Realizei um recorte nestes dados, por meio de pesquisa nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Superiores e, também, nos Relatórios de Avaliação dos Cursos Superiores realizados pelo MEC por ocasião da visita *in loco* para reconhecimento de curso. De acordo com tais dados, o total de docentes atuantes no Ensino Superior são 205, sendo 130 homens (63,41%) e 75 mulheres (36,59%). Portanto, no que tange ao corpo docente que atua no Ensino Superior, o percentual masculino é mais expressivo do que o percentual masculino do total de docentes do *Campus*.

Realizei ainda uma pesquisa mais aprofundada, investigando a presença feminina no corpo docente de cada um dos dez cursos. Os dados obtidos seguem na Tabela 7 e no Gráfico 15.

Tabela 7: Dados Quantitativos Docentes por curso de graduação e por sexo.

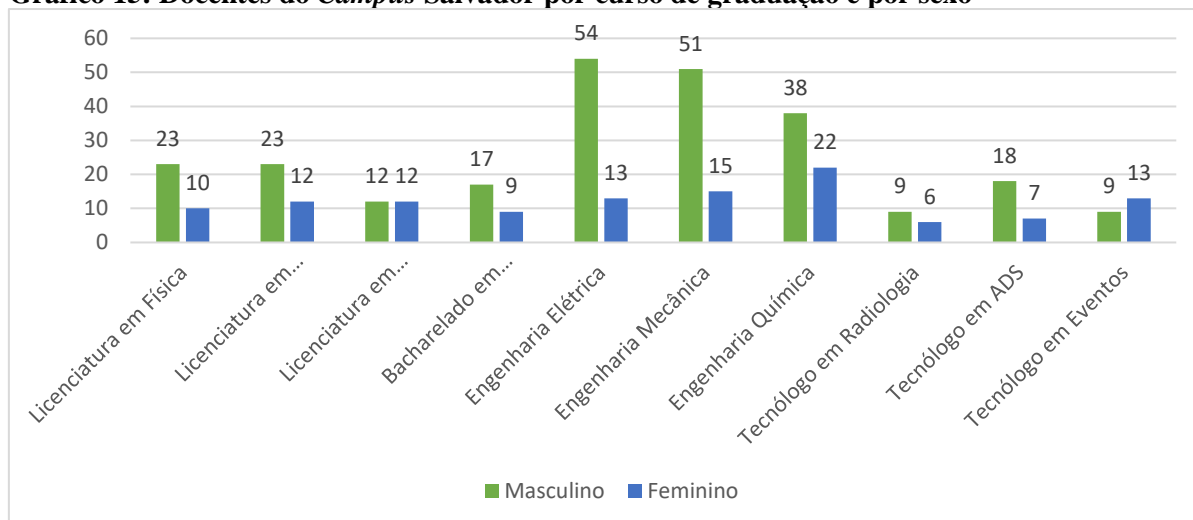
Curso Superior:	Total	Masculino		Feminino	
Licenciatura em Física	33	23	69,70%	10	30,30%
Licenciatura em Matemática	35	23	65,71%	12	34,29%
Licenciatura em Geografia	24	12	50%	12	50%
Bacharelado em Administração	26	17	65,38%	9	34,62%
Bacharelado em Engenharia Industrial Elétrica	67	54	80,60%	13	19,40%
Bacharelado em Engenharia Mecânica	66	51	77,27%	15	22,73%
Bacharelado em Engenharia Química	60	38	63,33%	22	36,67%
Tecnólogo em Radiologia	15	9	60%	6	40%
Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	25	18	72%	7	28%
Tecnólogo em Eventos	22	9	40,91%	13	59,09%

Fonte: Relatórios de Avaliação *in loco* do MEC e Projetos pedagógicos de cursos.

Na Tabela 7, notamos que um único curso superior possui maioria feminina, o curso de Eventos, o qual também possui maioria feminina no corpo docente. Havia uma discreta maioria feminina no corpo docente dos cursos de Engenharia Química e de Administração, o que não ocorre no corpo docente destes cursos. Nos cursos de Licenciatura em Geografia e Tecnologia

em Eventos, notamos certo equilíbrio. Entretanto, nos demais oito cursos, a maioria masculina é expressa em número de forma significativa. Comparativamente ao corpo discente, de um modo geral, a presença masculina é mais acentuada no corpo docente, pois, mesmo, em áreas consideradas femininas, como Química e Radiologia, sobre as quais foi discutido acima, há predominância masculina. Nos cursos de Engenharia Mecânica, Engenharia Industrial Elétrica e Análise e Desenvolvimento de Sistemas, há o maior predomínio masculino no corpo docente, assim como ocorre no corpo discente. No que se refere às licenciaturas, a discrepância é menor, o que possivelmente se justifique por se tratar de cursos de formação de professores(as). Tais cursos possuem uma obrigatoriedade curricular de disciplinas de formação pedagógica, que provavelmente têm um predomínio maior de docentes mulheres.

Gráfico 15: Docentes do Campus Salvador por curso de graduação e por sexo



Fonte: elaboração própria a partir de dados dos Relatórios de Avaliação *in loco* do MEC e Projetos pedagógicos de cursos.

O Gráfico 15 evidencia predominância masculina no corpo docente dos cursos superiores. Sendo o Instituto, como já destacado, historicamente androcêntrico, com foco em áreas de conhecimentos das Ciências Exatas, não é de surpreender a maioria masculina em seus cursos, haja vista que, como diz Löwy (2000), a ciência é um empreendimento de caráter cumulativo e seu passado que excluiu as mulheres ainda pesa sobre o presente.

No que tange à autodeclaração étnico-racial, não tive fonte de dados a não ser o questionário que elaborei na pesquisa qualitativa, o qual será abordado no Capítulo 4 desta tese. Entretanto, por meio daqueles dados, é possível depreender que, assim como no corpo discente, a grande maioria do corpo docente se autodeclara parda. Os dados quantitativos obtidos estão expressos na Tabela 8.

Tabela 8: Autoidentificação étnico-racial do corpo docente do *Campus Salvador*.

Autoidentificação étnico-racial	Preto(a)	Pardo(a)	Branco(a)	Outro(a)	Total
Dados absolutos	4	23	15	1	43
Percentual	9,4%	53,5%	34,8%	2,3%	100%

Fonte: Questionário enviado aos docentes.

Do total de 54 participantes dos questionários, obtive resposta para autoidentificação étnico-racial de 43 docentes. Das respostas obtidas, conforme a Tabela 8, a grande maioria, cerca de 63% se autodeclararam pardos(as) ou pretos(as) e, aproximadamente, 35%, brancos(as). Tais dados, como já comentado, refletem o perfil da cidade de Salvador, que tem maior quantidade de pessoas autodeclaradas pretas e pardas do que brancas. Contudo, é preciso destacar que, apesar de maioria, os(as) autodeclarados(as) pretos(as) e pardos(as), dentre o corpo docente participante do questionário, representam um percentual menos expressivo do que no caso dos dados obtidos do corpo discente e dos dados demográficos da cidade de Salvador. Em Salvador, com cerca de 80% da população autodeclarada preta ou parda, o percentual de pouco mais de 60% do corpo docente se autodeclarar preto ou pardo é pequeno. Esse aspecto pode representar como o acesso a um cargo de prestígio, tal como o de docente do Instituto Federal da Bahia, é mais difícil para a população negra, que sofre preconceitos e discriminação, além de, em geral, ter menor poder aquisitivo do que a população branca.⁴⁶

Finalizando este capítulo, é notório que a pesquisa ora apresentada tem uma grande relevância no sentido de se investigar a inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia nos currículos dos cursos superiores do *Campus Salvador*, em especial por se tratar de uma instituição historicamente voltada para a Educação Profissional, com supervalorização das áreas técnicas e cuja vocação é orientada para as Ciências Exatas. Os dados quantitativos expressam uma instituição ainda caracterizada pelo androcentrismo, com maioria masculina na instituição como um todo e na maior parte dos cursos superiores, tanto no que tange ao corpo docente quanto ao corpo discente. Também reforçam outros estudos que evidenciam a exclusão das mulheres na ciência, especialmente em determinadas áreas do conhecimento onde as mulheres são consideradas inaptas. Assim, as relações de gênero se expressam de forma hierarquizada e opressiva no campo científico, bem como no *locus* desta pesquisa. No que

⁴⁶ Mais dados quantitativos e qualitativos seriam necessários para investigar melhor esse aspecto, o que esta tese não dá conta de aprofundar.

concerne ao pertencimento étnico-racial do *Campus* Salvador, notamos uma predominância de pessoas negras, tal qual a cidade que sedia este *Campus*.

Dados quantitativos referentes a gênero e raça/etnia, de um forma interseccional, deverão ser apresentados em um estudo futuro, que pretende investigar, por exemplo, quantitativo de homens e mulheres negros(as), assim como em relação a outros pertencimentos étnico-raciais, no Instituto e em seus diferentes cursos.

A partir do contexto do *Campus* Salvador apresentado neste capítulo, faço os seguintes questionamentos: Quais as concepções de ciência dessa instituição? Quais os desafios e estratégias para a inserção de temáticas, tais como as relações de gênero, que costumam ser associadas às Ciências Humanas, às disciplinas de História, Sociologia e Filosofia? Além disso, sendo uma instituição com predomínio de pessoas não-brancas, tanto em seu corpo docente quanto discente, que tipo de currículo esta instituição segue? Um currículo eurocentrado ou um currículo que valoriza ou reflete o pertencimento étnico-racial predominante na sociedade em que está inserido?

Para refletir sobre esses questionamentos, o próximo capítulo analisa os documentos, em tese, orientadores do ensino e da aprendizagem: o Projeto Pedagógico Institucional e os Projetos Pedagógicos de Curso de cada um dos cursos superiores ofertados pelo *Campus* Salvador.

4 CAPÍTULO 3 GÊNERO E RAÇA/ETNIA NO PERCURSO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS SUPERIORES DO *CAMPUS* SALVADOR

4.1 GÊNERO E RAÇA/ETNIA NA EDUCAÇÃO: NORMATIVAS LEGAIS VIGENTES

Este tópico se debruça sobre a legislação brasileira que embasa a educação no Brasil. O principal documento que regula a educação brasileira é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cuja versão vigente foi publicada em 1996. No que tange especificamente à Educação Profissional, à Educação Superior e à inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia nos currículos, apresento outras legislações pertinentes, tais como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), entre outros. Antes, delinheiro alguns aspectos históricos que levaram às normativas atuais que regulam a educação no Brasil.

A necessidade de regulamentar a educação brasileira é prevista, pelo menos, desde o início do século XX. Conforme Marinela Pereira Abbade (1998), a Constituição Federal de 1934 já indicava os contornos das diretrizes e bases da educação nacional a serem traçados pela União, uma vez que tornava a frequência às instituições de ensino primário obrigatória para aqueles em idade escolar. Além disso, a Constituição garantia também o ensino primário gratuito. Todavia, o período do Estado Novo, entre 1937 e 1945, acabou retardando a concretização das propostas de diretrizes para a educação nacional.

De acordo com Abbade (1998), a proposta de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação teve seu primeiro projeto elaborado por uma comissão presidida por Lourenço Filho. Em 1948, um anteprojeto foi encaminhado ao Congresso Nacional. Durante quase catorze anos o projeto tramitou até que, apenas em 20 de dezembro de 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Durante o período da ditadura militar, a LDB sofreu alterações significativas, sendo a principal delas a extinção do Conselho Federal de Educação, o qual tinha a responsabilidade de legislar sobre matérias referentes à educação. Esse papel foi restabelecido por meio da Lei n.º 9.131/1995, que passou a nomear tal órgão de Conselho Nacional de Educação (CNE). (ABBADE, 1998)

Após o período do regime militar, a Constituição Federal de 1988 reafirmou a competência legislativa da União de legislar sobre diretrizes e bases da educação. No ano seguinte, um grupo de trabalho, coordenado pelo deputado Florestan Fernandes, foi encarregado de ouvir e discutir juntamente com representantes dos setores educacionais um

texto da LDB que refletisse os interesses e anseios da sociedade. Porém, ao tempo em que esse projeto tramitava pela Câmara dos Deputados, outro projeto corria. No Senado, houve a apresentação do projeto do senador Darcy Ribeiro, com relatoria de Fernando Henrique Cardoso, na época senador. Portanto, em 1992, tramitava no Congresso Nacional dois projetos, um com origem na Câmara dos Deputados e outro, no Senado. Em 1996, no dia 20 de dezembro, foi sancionado pelo Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, o projeto de Darcy Ribeiro. Portanto, acabou sendo sancionado um texto que não teve sua formação realizada de modo participativo com a sociedade. (ABBADE, 1998)

A LDB estabelece, em seu Artigo 2º, que a educação é inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais da solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Penso que, na formação de cidadãos(ãs), é essencial o aprendizado referente às interseccionalidades de gênero e de raça/etnia, entre outros aspectos, visando uma sociedade justa, sem opressões.

O Artigo 3º apresenta os princípios do ensino, dentre eles, consideração com a diversidade étnico-racial⁴⁷, apresentando de forma explícita a relevância da temática de raça/etnia. A temática de gênero não é citada explicitamente no documento e, mesmo a temática de raça/etnia, apesar da Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003⁴⁸, é muito pouco abordada. A lei apenas referencia, de uma forma genérica, a importância da tolerância e do respeito, e dos direitos humanos, de uma forma geral, porém sem detalhamento e sem enfatizar as temáticas de gênero e, mesmo, de raça/etnia. Portanto, a formação sob um viés social e humanístico poderia ser ampliada na LDB.

No que concerne especificamente à Educação Profissional e Tecnológica, a LDB especifica que esta compreende a formação inicial e continuada ou qualificação profissional; a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que inclui a formação de Ensino Médio integrada ao Ensino Técnico e também o Ensino Técnico Subsequente; e a formação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. Consoante a LDB, a Educação Profissional e Tecnológica integra-se aos diferentes níveis e modalidades da educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, reforçando, mais uma vez, a ligação intrínseca da educação desenvolvida nos Institutos Federais com o trabalho, com a ciência e com a tecnologia.

No que tange à temática de raça/etnia, apenas recentemente, no ano de 2003, por meio de lei n.º 10.639, a LDB sofreu uma mudança bastante significativa tornando obrigatória a

⁴⁷ Esse princípio foi acrescentado por ocasião da Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003.

⁴⁸ Serão abordados mais detalhes desta lei à frente neste capítulo.

inclusão da temática de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos. Essa lei estabelece que, nas instituições de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, é obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, as quais incluem História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira, e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política. Destaca ainda que tais conteúdos devem ser ministrados em todo o currículo escolar, especialmente na Educação Artística, Literatura e História brasileiras.

Conforme Márcia Moreira Pereira e Maurício Silva (2012), a Lei n.º 10.639/2003 foi resultado de anos de luta, sobretudo dos movimentos negros, que buscavam reduzir as desigualdades em relação à raça/etnia e combater o racismo. Os autores destacam que, em 1970, Abdias Nascimento, intelectual, autor, ator, dramaturgo e político é um exemplo dessa luta de afirmação da identidade negra. Ainda na mesma década, o Movimento Negro Unificado (MNU), entre outros movimentos sociais, buscou a revalorização da história e da cultura africana e afro-brasileira.

Em 1978, o MNU institui o dia nacional da Consciência Negra, na data de 20 de novembro, data esta que homenageia Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares⁴⁹, assassinado em 20 de novembro de 1695. Esta data foi, posteriormente, regulamentada pela Lei n.º 10.639/2003, a qual torna obrigatória a sua comemoração no calendário escolar.

O estado da Bahia, segundo Pereira e Silva (2012), foi pioneiro na inclusão dessa temática na educação. Em 1985, por meio da Secretaria de Educação e Cultura da Bahia e também do Centro de Estudos Afro-Orientais, da Universidade Federal da Bahia, foi incluída a disciplina “Introdução aos Estudos Africanos” nas escolas públicas estaduais da Bahia.

Outras ações também contribuíram para a visibilização da relevância do tema: em 1995, ocorreu a Marcha Zumbi dos Palmares, que reuniu milhares de pessoas em Brasília e resultou na assinatura, pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, do decreto que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra e, em 1996, o governo brasileiro lançou o Programa Nacional de Direitos Humanos, o qual estabelece diversas metas para promoção dos Direitos Humanos, incluindo a luta contra a discriminação racial. (PEREIRA E SILVA, 2012)

⁴⁹ O Quilombo dos Palmares foi o maior quilombo existente na América Latina. Foi um dos grandes símbolos de resistência dos escravos no Brasil, o qual remonta ao ano de 1597, ou antes, e foi crescendo e servindo de inspiração para a fuga de escravos. O nome “palmares” refere-se à existência de palmeiras, que forneciam alimento e material para a construção de telhados. Zumbi foi líder do Quilombo de 1678 a 1695, quando foi assassinado pelos portugueses. As tropas portuguesas permaneceram no Quilombo até o século XVIII para impedir o retorno do Quilombo.

Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/quilombo-dos-palmares.htm> Acesso em 09 de outubro de 2019.

Conforme Pereira e Silva (2012), o deputado Paulo Paim apresentou à Câmara o que seria um embrião da Lei n.º 10.639/2003, mas o projeto foi encaminhado ao Senado e arquivado em 1995. Porém, em 1999, o Projeto de Lei nº 259, formulado por Ben-Hur Ferreira e Esther Grossi, foi encaminhado estabelecendo a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-brasileira nos currículos.

Outro aspecto marcante na década de 1990 é a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, que se tornaram uma referência para o Ensino Fundamental e Médio em todo o país. Os PCN estabeleceram, entre outros aspectos, a proposição dos Temas Transversais⁵⁰ de Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural. Principalmente o tema da Pluralidade Cultural buscava a defesa da diversidade e tolerância étnico-cultural. (PEREIRA E SILVA, 2012)

Apenas no ano de 2003, a Lei n.º 10.639, que foi aprovada em 1999, foi finalmente promulgada pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o qual havia prometido em campanha o apoio à luta da população negra. Esta lei, como já citado, altera a LDB. No mesmo ano, foi criada a Secretaria Especial de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). No ano seguinte, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as quais orientam a inclusão da temática na educação. Posteriormente, a Lei nº 11.645, de 2008, incluiu o ensino de História e Cultura Indígena nos currículos, reforçando a relevância da história e da cultura de tais grupos étnicos na formação da sociedade nacional.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a inclusão da temática das relações étnico-raciais nos currículos fazem parte de uma ação maior em prol de políticas de reparações, reconhecimento e valorização dos(as) descendentes de africanos, que sofreram, sob o regime escravista, danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais, danos estes que apresentam repercussões até hoje. (BRASIL, 2004)

O documento destaca aspectos diversos, entre eles, a importância política do uso do termo raça como um conceito social e não biológico. O termo é ressignificado pelo Movimento Negro que o utiliza com uma conotação política de valorização do legado deixado pelos africanos. Portanto, o termo, frequentemente, é utilizado junto o termo “étnico”, marcando que diferenças na cor da pele e traços fisionômicos estão relacionados à raiz cultural da ancestralidade africana.

⁵⁰A transversalidade será abordada no próximo tópico que terá como foco o currículo.

As DCN enfatizam ainda o importante papel que as instituições de ensino têm na implementação dessas políticas, pois as escolas são instituições sociais que devem assegurar o direito à educação a todos(as) os(as) cidadãos(ãs) e deve se posicionar politicamente contra toda forma de discriminação. Assim, o desenvolvimento de pedagogias de combate ao racismo e a discriminações são vitais nesse sentido.

Outro aspecto destacado pelas diretrizes é a ampliação do foco etnocêntrico dos currículos marcadamente de raiz europeia, para a diversidade cultural, racial e social brasileira. Entre outros aspectos, são salientados, por exemplo, a valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, marcas da cultura de raiz africana e também a participação de grupos do Movimento Negro e de grupos culturais negros, além, é claro, da inserção de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades, como conteúdo de disciplinas, principalmente de Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, ou seja, em todas as disciplinas. Outro ponto que destaco é a perspectiva positiva da História da África, não centrada apenas na denúncia da miséria e discriminações do continente, mas na valorização da riqueza de história e de cultura que os cinquenta e quatro países da África possuem, cada um com suas peculiaridades.

Portanto, a inserção da temática de raça/etnia apresenta uma sólida base legal, porém relativamente recente. Cabe ainda a ampliação de políticas públicas em prol da efetiva implementação das leis que regulam a inserção desses conteúdos no currículo.

No que se refere à temática de gênero, o Brasil carece de regulamentação em prol da inclusão desse tema. Os já citados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), entre outros temas, apresentam “Orientação Sexual” como uma temática transversal. Entretanto, o referido documento destaca, principalmente, a sexualidade como um tema a ser trabalhado nas instituições de ensino, com foco na abordagem pelo viés biológico, à medida que apresenta a relevância de trabalhar o corpo, métodos contraceptivos e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e vinculam a temática às disciplinas de Educação Física e Ciências. Certamente, tais temas são importantes, porém não esgotam as possibilidades no campo da sexualidade. É preciso considerar também aspectos históricos, sociais e culturais da sexualidade e suas interseccionalidades, tais como as relações de gênero, raça/etnia, classe, geração etc, as quais estão imbricadas nas dinâmicas que envolvem a sexualidade.⁵¹

⁵¹Esta tese, por uma questão epistemológica e metodológica, não dá conta de abordar a sexualidade/ orientação sexual. Todavia, compreendo esta como uma importante temática que também deve ser incluída nas instituições de educação, em todos os níveis de ensino, considerando as peculiaridades de cada nível. Portanto, no que se refere à Educação Superior, entendo a sexualidade como uma temática que também deve permear os currículos em articulação com outras interseccionalidades.

Em 2004, a partir de demandas da 1ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, foi elaborado o I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM). Este Plano teve sua segunda edição em 2007 e uma terceira edição em 2011, sendo este último com ações para o período entre 2013 e 2015. Os Planos previam a inclusão das questões de gênero, raça e etnia nos currículos, inclusive no Ensino Superior, e reforçavam a importância dos temas também nos livros didáticos e paradidáticos.

Em 17 de agosto de 2015, foi publicada a nota técnica n.º 24, do Ministério da Educação, a qual destaca a relevância dos conceitos de gênero e orientação sexual na compreensão das desigualdades entre homens e mulheres e para o enfrentamento de diferentes formas de discriminação e violência, tais como o machismo, sexismo, homofobia, racismo, transfobia, entre outros, os quais se reproduzem dentro e fora dos espaços escolares. É um documento consistente, que traz bom embasamento em prol da inclusão da temática de gênero, porém o fato de ser uma nota técnica e não uma lei o torna muito frágil e pouco conhecido.⁵²

Essa nota salienta que as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos definem como seus fundamentos, entre outros aspectos, a dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades. Ademais, reitera a importância da inclusão dos conceitos de gênero e orientação sexual para as políticas educacionais e para o processo pedagógico. Fica evidente que a temática de Direitos Humanos dá margem para se incluir a discussão de gênero nos currículos, como um item obrigatório. Assim, atualmente, a prerrogativa legal mais sólida em prol da inclusão da temática de gênero são os documentos legais que abordam a temática de Direitos Humanos, o que considero importante, pois possibilita a inclusão do tema, porém há de se ressaltar que direitos humanos é um conceito amplo e politicamente não engajado em prol da defesa dos direitos e interesses específicos das mulheres. (BRASIL, 2013)

Acerca da temática de Direitos Humanos, de acordo com as DCN, desde 1996, são publicados documentos no sentido de consolidar os direitos humanos. Em 1996, foi lançado o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), como mencionado acima. Em 2002, esse Programa foi reformulado e, em 2010, foi lançada sua terceira versão, a qual apresenta um eixo que aborda a Educação em Direitos Humanos.

⁵²Uma nota técnica (NT) é um documento com fundamentação legal, institucional e histórica sobre determinada política pública, projeto de lei ou outro objeto de interesse da equipe que a formula. Nela, são apresentados os possíveis entraves e as propostas de soluções a problemas relacionados ao tema central da Nota Técnica. A referida Nota Técnica n.º 24/2015 faz referência ao Plano Nacional de Educação, Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, abordado à frente nesse tópico. Fonte: <http://www.secretariadegoverno.gov.br/iniciativas/mroscc/notas-tecnicas> Acesso em 08 de outubro de 2019.

Em 2003, foi lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), o qual teve sua versão final em 2006. Esse documento inclusive está embasado em um documento mundial: o Programa mundial em Educação em Direitos Humanos. O PNEDH possui cinco eixos: Educação Básica, Educação Superior, Educação não-formal, Educação dos profissionais de Justiça e Segurança e Educação e Mídia. Em 2012, o MEC aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Portanto, a preocupação, principalmente em termos de documentos legais, com a temática de Direitos Humanos é relativamente recente. Contudo, há embasamento legal explícito que orienta a inclusão dessa temática em todos níveis de ensino, inclusive no Ensino Superior.

As DNC definem Direitos Humanos como aqueles que o indivíduo possui simplesmente por ser uma pessoa humana, quais sejam, direito à vida, à família, à alimentação, à educação, ao trabalho, à liberdade, à religião, à orientação sexual e ao meio ambiente sadio, entre outros. O documento ainda afirma que, em meio a um mundo com tantas disparidades, a cultura e a educação são possíveis meios de transformação dessa realidade. Portanto, complementa que as instituições de ensino, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, devem direcionar seus projetos pedagógicos para os direitos humanos, preocupando-se com conteúdos voltados para a formação do caráter e da personalidade das pessoas. A Educação em Direitos Humanos é pautada por seis princípios: dignidade humana; democracia na educação e no ensino; valorização das diversidades; transformação social; interdisciplinaridade; sustentabilidade. Penso que os temas específicos de gênero e de raça/etnia são essenciais na implementação das DCN para a Educação em Direitos Humanos.

Mais recentemente, o Decreto n.º 9.586, de 27 de novembro de 2018, instituiu o Sistema Nacional de Políticas para as Mulheres e o Plano Nacional de Combate à Violência Doméstica, com o objetivo de ampliar e fortalecer a formulação e a execução de políticas públicas de direitos das mulheres, de enfrentamento a todos os tipos de violência e da inclusão das mulheres nos processos de desenvolvimento social, econômico, político e cultural do país. Todavia, este documento não apresenta ações relacionadas à inclusão das temáticas de gênero e suas interseccionalidades nas instituições de ensino. Penso que deveria ser contemplada a relevância da inserção do tema de gênero e suas interseccionalidades na educação, pois é um aspecto fundamental para atingir os objetivos a que o decreto se propõe a alcançar. É preciso desenvolver uma política de combate à violência contra as mulheres que dialogue com as pedagogias feministas e apresente a temática de gênero como imprescindível nesse debate.

Apesar da frágil previsão legal para inserção da temática de gênero nos currículos, em âmbito nacional, há algumas iniciativas regionais, tais como o estado do Paraná, que dispõe de Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Educação do Estado, documento este datado do ano de 2010. Iniciativas como estas devem ser valorizadas e ampliadas para o âmbito nacional. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – PARANÁ, 2010)⁵³

Pelo exposto, a legislação nacional para a inserção da temática de gênero nos currículos é frágil. Em especial no âmbito do Ensino Superior, as Diretrizes Curriculares Nacionais estão entre as principais referências. Portanto, pontuo a necessidade de desenvolvimento de Diretrizes Curriculares Nacionais especificamente voltadas para a temática de gênero e para as mulheres, à semelhança do documento publicado no estado do Paraná. Contudo, não se pode ignorar que a inclusão da temática de Direitos Humanos como obrigatória constitui um aspecto que pode ser indicado como embasamento legal para a inserção do tema de gênero. Certamente, o ideal é uma previsão legal explícita, específica e desenvolvida, mas não se pode dizer que gênero não possui base legal onde podemos nos respaldar.

Além da LDB, outro documento central da educação brasileira é o Plano Nacional da Educação (PNE), previsto na LDB de 1996. O PNE é um documento, cuja validade costuma ser de uma década, que estabelece diretrizes, metas e estratégias que devem regulamentar a educação. Este documento de caráter nacional não se esgota em si, pois os estados e municípios também devem elaborar seus próprios planos considerando as peculiaridades locais.

O primeiro PNE foi realizado em 1962 e sofreu uma revisão em 1965 e uma segunda revisão em 1966, mas não foi proposto na forma de um projeto de lei. Trazia um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas em um período de oito anos.

A LDB, a partir de 1996, estabeleceu que é de responsabilidade da União a elaboração do Plano Nacional de Educação e instituiu a década da Educação. De acordo com esta lei, o Governo Federal deve encaminhar o Plano para o Congresso Nacional com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em concordância com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

O segundo PNE foi publicado, por meio da Lei nº 10.172, em 09 de janeiro de 2001. Uma nova versão do PNE foi proposta em 2011. Após quase quatro anos de tramitação, o atual PNE foi sancionado pela Presidência da República, por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

⁵³ Fonte: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce_diversidade.pdf. Acesso em 03 de abril de 2020.

Em seu Artigo 2º, o Plano atual estabelece, dentre outras diretrizes, a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. Como construir um processo educativo pautados por tais diretrizes sem incluir gênero e raça/etnia nos currículos? Portanto, o PNE é outro documento legal que ratifica a relevância dessas temáticas nas instituições de ensino.

No que se refere à Educação Básica, o PNE estabelece como meta fomentar a qualidade da educação. Para tanto, são estratégias que o texto apresenta, dentre outras, garantir políticas de combate à violência na escola com ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo uma cultura de paz e um ambiente escolar seguro; garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileiras e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Também no que tange à Educação Superior, o Plano estabelece a meta de elevar a qualidade da Educação Superior. Para tanto, é apresentada, por exemplo, a estratégia de melhoria de qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, integrando-os às demandas da Educação Básica, combinando aos graduandos a formação geral e específica com a prática didática, além da Educação para as Relações Étnico-Raciais, a diversidade e as necessidades de pessoas com deficiência. Dessa maneira, quando o PNE estabelece metas para a educação, tanto no nível básico quanto superior, referencia as Leis 10.639/03 e 11.645/08, reforçando a importância de cumprir tais normativas. Cita ainda a diversidade e o combate à violência doméstica e sexual, o que dá margem também para as discussões de gênero nas instituições de ensino.

Acerca da legislação específica para a Educação Superior, que é foco dessa pesquisa, a própria LDB estabelece que a União deve estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios, competências e diretrizes para a educação. Nesse sentido, são publicadas, sobretudo a partir da década de 2000, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para todos os níveis de ensino, sendo as de nível superior separadas por área de conhecimento. Destaco que as DCN são publicadas por meio de legislação de caráter obrigatório, diferente dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que não são obrigatórios por lei, mas um referencial.

No que diz respeito aos cursos de licenciatura, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, constante na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, hoje revogada, estabeleciam que o projeto de formação deveria contemplar, dentre outros aspectos, questões relativas à diversidade étnico-

racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. Além disso, esse documento também reforçava esse aspecto quando afirmava que o egresso de tais cursos deveria demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, dentre outras.

Porém, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, foi revogada e substituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). No que tange à organização curricular, a referida Resolução apresenta princípios norteadores, dentre os quais, adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira. Dentre os fundamentos pedagógicos expressos, destaco compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas. Comparativamente à Resolução de 2015, é evidente uma omissão de referência específica e consistente às temáticas de gênero e de raça/etnia, as quais são tangenciadas sob a perspectiva dos Direitos Humanos, do acolhimento e valorização da diversidade, do respeito e da empatia, ou seja, com temas amplos, sem uma posicionalidade política em prol de uma educação antirracista e em consonância com as pedagogias feministas.

As demais DCN também não falam explicitamente das temáticas de gênero e de raça/etnia, porém tangenciam os temas, mas de forma indireta e com muito pouco destaque. Por exemplo, as DCN da área de Computação, Resolução CNE/ CES nº 5, de 16 de novembro de 2016, estabelecem, no artigo 4º, que os cursos de bacharelado e licenciatura em Computação devem assegurar a formação de profissionais, dentre outros aspectos, dotados de conhecimento de questões sociais, profissionais, legais, éticas, políticas e humanísticas, destacando assim, além do aprendizado em relação às tecnologias, à computação e ao mundo do trabalho, solução de problemas de forma criativa com uma formação humanística. As DCN dos cursos de Engenharia, Resolução CNE/ CES nº 02, de 24 de abril de 2019, quando abordam as características do perfil do egresso, incluem, dentre outros aspectos, visão holística e humanística, ser crítico, reflexivo, criativo, cooperativo e ético e com forte formação técnica.

De um modo geral, as DCN dos cursos ofertados pelo IFBA, tais como as Engenharias e cursos Tecnólogos, assim como as DCN específicas dos cursos de Geografia, Física,

Matemática, Administração e Computação, destacam conteúdos técnicos, carecendo de destaque à formação humanística, especialmente nas temáticas de gênero e de raça/etnia. As temáticas específicas das relações de gênero e étnico-raciais são omitidas sob uma abordagem de temas amplos, tais como Direitos Humanos, respeito, conduta ética etc.

Além das DCN específicas das áreas de conhecimento, existem, como já citado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que são referentes a todos níveis de ensino e são apresentadas como temáticas transversais.

Em especial a partir da instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), pela Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, quando os cursos superiores e as instituições de ensino começaram a ser avaliados *in loco* pelo Ministério da Educação, documentos institucionais, tais como Projeto Pedagógico Institucional e também os Projetos Pedagógicos de Cursos, ganharam uma relevância e visibilidade cada vez maior em todo o país, juntamente com a atenção às normativas legais que embasam a construção de tais documentos. Nesse sentido, um importante documento orientador da Educação Superior é o Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação presencial e a distância, cuja versão vigente é de outubro de 2017, o qual regula o processo de avaliação dos cursos superiores pelo Ministério da Educação, por ocasião da Autorização e do Reconhecimento dos cursos.⁵⁴

No site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), está disponível o referido documento, em suas diversas versões, desde 2008. Inicialmente, havia instrumentos individuais para cada curso de graduação. Porém, a partir de 2012, este documento foi unificado e serve como base para a avaliação pelo MEC de qualquer curso de graduação, seja presencial, seja a distância. Atualmente, o instrumento está dividido em dois tipos: um para a autorização de funcionamento, no caso das instituições privadas de ensino, e um para o reconhecimento do curso, para instituições públicas e privadas.

O Instrumento de Avaliação, tanto para Autorização, quanto para Reconhecimento, divide-se em três dimensões: 1 - Organização Didático-Pedagógica (que se baseia sobretudo no Projeto Pedagógico de Curso, e também em outros documentos institucionais, tais como Projeto

⁵⁴ As instituições de ensino privadas passam por avaliação do Ministério da Educação, com base no Instrumento de Avaliação de outubro de 2017, para autorização de seus cursos superiores, isto é, para iniciar a oferta de um curso. Já as instituições públicas têm autonomia para criar cursos sem autorização mediante avaliação do MEC. Todavia, quando a primeira turma atinge entre 50% e 75% da integralização dos créditos totais de um curso, este curso, quer seja de instituição privada, quer pública, passa por avaliação do MEC para ser reconhecido. Apenas cursos reconhecidos podem emitir diplomas válidos.

de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico institucional (PPI)); 2 - Corpo Docente e Tutorial; e 3 - Infraestrutura. Essas três dimensões são divididas em subitens específicos. Cada item recebe uma nota de 1 a 5, sendo 3 o conceito satisfatório mínimo.⁵⁵ Ao final da avaliação, o curso recebe uma nota para cada dimensão e um conceito final, que corresponde à soma das três dimensões na seguinte proporção no caso do Reconhecimento: dimensão 1, peso 30; dimensão 2, peso 40 e dimensão 3, peso 30, totalizando 100%. Esses percentuais foram alterados a partir de 2017, pois, no instrumento anterior, para o Reconhecimento, a dimensão 1 tinha peso 40; dimensão 2, peso 30 e dimensão 3, peso 30. Portanto, a partir da última versão do Instrumento, o peso da Organização Didático-Pedagógica caiu dando maior valor ao Corpo Docente e Tutorial.

Para a Autorização, o percentual maior era, anteriormente, de 40% para infraestrutura e 30% para os demais. Atualmente, para autorização, a dimensão 1 possui peso 40; dimensão 2, peso 20 e dimensão 3, peso 40. Assim, na última versão do Instrumento, o peso para o Corpo Docente caiu dando maior valor à Organização Didático-Pedagógica.

Os processos de autorização e de reconhecimento incluem avaliação quanto ao cumprimento de Requisitos Legais e Normativos. Tais requisitos incluem as leis que regulam a inserção de História e Cultura Afro-brasileira e Direitos Humanos. A observância às DCN das relações étnico raciais, por exemplo, passou a ser exigida a partir do Instrumento de 2012 e as DCN de Direitos Humanos, a partir de 2015. Existem ainda outros requisitos legais, tais como a inclusão de Educação Ambiental, oferta da disciplina de Libras, a proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista, além de outros aspectos como cumprimento de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas do curso, a titulação do corpo docente, a carga horária mínima do curso, o Núcleo Docente Estruturante etc.

Os Requisitos Legais e Normativos, anteriormente, explícitos no final do Instrumento de Avaliação, à parte das três dimensões, atualmente estão englobados no item referente aos conteúdos curriculares do curso, isto é, na primeira dimensão. O indicador 1.5 irá avaliar se os conteúdos curriculares promovem o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando a atualização da área, a adequação das cargas horárias (em horas-relógio), a adequação da bibliografia, a acessibilidade metodológica, a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação

⁵⁵ Cada instituição de ensino superior e também cada curso de graduação recebe um conceito a partir da avaliação *in loco* pelo Ministério da Educação, porém a nota final do curso advém de um cálculo feito a partir também de outros fatores, tais com a nota dos(as) estudantes no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), prova que avalia os(as) discentes ao final do curso.

das relações étnico-raciais e o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, diferenciam o curso dentro da área profissional e induzem o contato com conhecimento recente e inovador.

Conforme exposto, o Instrumento reforça a obrigatoriedade, dentre outros aspectos, da inserção da Educação em Direitos Humanos, referenciando a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012, e da Educação das Relações étnico-raciais ou Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, consoante a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Pontuo que tal documento, assim como outras regulamentações legais supracitadas, também pode ser indicado como uma normativa que destaca a obrigatoriedade, na Educação Superior, das temáticas de gênero (indiretamente dentro da temática dos Direitos Humanos) e de raça/etnia (por meio da obrigatoriedade da Educação para as Relações Étnico-Raciais). (BRASIL, 2017)

Obtive junto ao Pesquisador Institucional do IFBA, dados referentes à avaliação pelo MEC dos cursos de graduação do IFBA, os quais são reconhecidos. Ao analisar Relatórios de Avaliação, debruicei-me especialmente sobre o conceito gerado a partir do indicador 1.6 e sobre o atendimento ou não aos Requisitos Legais e Normativos do Instrumento⁵⁶. As informações obtidas foram resumidas na Tabela 9.

Tabela 9: Avaliação dos Cursos Superiores do IFBA/ *Campus* Salvador pelo MEC.

Curso	Ano de Avaliação	Conceito Final	Dimensão 1	Dimensão 2	Dimensão 3	Requisitos Legais	Conteúdos curriculares
Radio-logia	2011	5	5	5	4	sim	5
ADS	2011	4	4	4	3	sim	4
Eng. Química	2013	4	3,9	3,9	3,8	sim	4
Eng. Ind. Elétrica	2017	4	4,07	4,46	3,82	sim	4
Lic. Física	2017	3	2,8	4,2	3,7	sim	3

⁵⁶ As avaliações dos cursos de graduação do IFBA pelo MEC ocorreram sob a vigência de Instrumentos de Avaliação anteriores ao atualmente vigente. Nos Instrumentos anteriores, o indicador correspondente aos conteúdos curriculares era o 1.6 e havia a parte específica de Requisitos Legais e Normativos; atualmente, no Instrumento do ano de 2017, os conteúdos curriculares constituem o indicador 1.5.

Curso	Ano de Avaliação	Conceito Final	Dimensão 1	Dimensão 2	Dimensão 3	Requisitos Legais	Conteúdos curriculares
Lic. Geografia	2017	4	3,9	4,6	3,8	sim	4
Lic. Matemática	2017	4	4,3	4,8	4,1	sim	4
Tec. Eventos	2017	4	4,3	4,4	3,6	sim	5

Fonte: Relatórios do Sistema e-MEC⁵⁷ extraídos e cedidos pelo Pesquisador Institucional do IFBA.

Os cursos de Engenharia Mecânica e Bacharelado em Administração não receberam visita *in loco* na época em que foram reconhecidos. Assim, não há dados referentes a tais cursos na Tabela 9. Contudo, os dados evidenciam que, de um modo geral, os cursos de graduação do IFBA/ *Campus* Salvador possuem uma boa avaliação pelo MEC, tendo atendido os requisitos legais obrigatórios, que incluem as temáticas da Relações Étnico-raciais e também de Direitos Humanos. Nenhum curso passou por diligência do MEC nesses quesitos.⁵⁸ Entretanto, sinto-me instigada a olhar para os Projetos Pedagógicos de Cursos para analisar como se dá a inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia nos mesmos.

Pelo exposto, percebemos que a vasta regulamentação da educação brasileira é relativamente recente, tendo se intensificado a partir da segunda metade do século XX e, especialmente, após a redemocratização do país pós-regime militar e a Constituição Federal de 1988. As temáticas, chamadas transversais, de relações étnico-raciais e de direitos humanos, possuem previsão legal muito recente, datando de 2003 e de 2012, respectivamente. Contudo, mesmo recentes, pode-se afirmar que, atualmente, há prerrogativas legais para se inserir as temáticas de gênero e de raça/etnia nos currículos dos cursos de graduação, sendo as normativas relativas à temática de raça/etnia mais desenvolvidas. A temática de gênero se encontra regulamentada de forma frágil e, principalmente, de modo indireto em documentos tais como

⁵⁷ O sistema e-MEC, regulamentado pela Portaria Normativa nº 21, de 21 de dezembro de 2017, é a base de dados oficial dos cursos e Instituições de Educação Superior - IES. Os dados do Cadastro e-MEC guardam conformidade com os atos autorizativos dos cursos e das IES, editados pelo Poder Público ou órgão competente das instituições nos limites do exercício de sua autonomia. Diversas informações dos cursos estão disponíveis ao acesso público por meio do endereço: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>. Acesso em 03 de abril de 2020. Outros dados estão acessíveis apenas com login e senha de gestor(a) da instituição.

⁵⁸ A diligência ocorre, pelo Sistema e-MEC, quando os(as) avaliadores(as) do MEC constatam que o curso não está atendendo a determinado requisito legal. Assim, a instituição necessita se manifestar, por escrito, no sistema, buscando sanar o problema encontrado.

os que preveem a inclusão da temática de direitos humanos. Portanto, fica evidente a necessidade de se avançar mais nesse aspecto no sentido de se construir normativas sólidas que tratem específica e diretamente da temática de gênero.

No que tange às duas temáticas, há a necessidade de mais ações propositivas e materiais didáticos formativos que auxiliem o corpo docente e técnico das instituições de ensino na aplicabilidade das normativas legais, pois, além da previsão legal, é necessário pensar em ações concretas em prol da implementação das leis. No sentido de guiar tais ações concretas em prol da implementação efetiva da legislação vigente, as instituições de ensino constroem seus currículos e projetos pedagógicos institucional e de cursos sempre em consonância com as normativas legais. Assim, com base na legislação referenciada nesse tópico e à luz dos Estudos Feministas da Ciência e da Tecnologia, o próximo tópico discutirá teorias do currículo e os tópicos subsequentes desse capítulo analisarão o Projeto Pedagógico Institucional do IFBA e os Projetos Pedagógicos dos Cursos Superiores do *Campus* Salvador.

4.2 GÊNERO E RAÇA/ETNIA NOS CURRÍCULOS: QUAIS OS PERCURSOS A SEREM CONSTRUÍDOS?

A palavra currículo vem do latim *curriculum*, que significa corrida ou lugar onde se corre. Assim, essa palavra remete à ideia de percurso ou caminho a ser percorrido com o objetivo de chegar a algum lugar. Por isso, o currículo é entendido com um conjunto de disciplinas que devem ser cursadas, conforme uma sequência pré-definida, e que propicia, ao final dessa sequência, a conclusão do curso e a formação do(a) estudante.

De acordo com Alice Casimiro Lopes e Elisabeth Macedo (2013), o currículo tem sido definido como a grade curricular com disciplinas/ atividades e cargas horárias, conjunto de ementas e programas de disciplinas/ atividades, planos de professores(as), experiências de alunos. As autoras comentam que o currículo traz uma ideia de organização de experiências e situações de aprendizagem realizadas por docentes com o intuito de levar a cabo um processo educativo. Entretanto, não se trata de algo simples como aparentemente parece ser. José Augusto Pacheco (2001) destaca que o currículo é uma questão de conhecimento, poder e identidade. Tomaz Tadeu da Silva (2005) destaca que o currículo é um documento de identidade, autobiografia, a nossa própria vida. É um espaço de conflitos, polêmico.

Construir o currículo é

intervir, questionar, problematizar no sentido de uma prática performativa, isto é, não na perspectiva da eficiência dos resultados, dos procedimentos algorítmicos, mas numa abordagem que “nos revele um espaço narrativo que evidencie o contexto e os aspectos específicos, ao mesmo tempo em que reconheça os modos pelos quais tais espaços estão impregnados por questões de poder.” (GIROUX & SHANNON, 1997, p. 4 apud PACHECO, 2001, p. 65)

Nesse sentido, Pacheco (2001) reafirma a importância de considerar o currículo como uma construção mediada por lutas políticas e sociais. Inclusive pondero que o currículo estará sempre em construção, à medida que precisa estar sempre se moldando ao tempo e ao espaço em que atua.

Tomaz Tadeu da Silva (2005) destaca que um questionamento bastante importante quando se fala em currículo é: o quê? Ou seja, o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo? Esse aspecto é fundamental, pois, de fato, é a primeira coisa que um(a) profissional se depara ao analisar ou então construir um currículo: quais conhecimentos incluir? Ao se incluir alguns, outros são excluídos. Portanto, questiono: que conhecimentos são excluídos do currículo?

O autor explica que o currículo envolve critérios de seleção que justifiquem a resposta a tais questionamentos. “O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo.” (2005, p. 15) Acrescenta que as teorias do currículo justificam por que determinados conhecimentos são selecionados em detrimento de outros.

Explanando acerca da história dos estudos sobre currículo, Tomaz Tadeu da Silva (2005) cita o livro de Bobbitt, escrito em 1918, intitulado “The curriculum”. Para esse autor, a tarefa de um especialista em currículo consistia, pois, em uma tarefa mecânica, de organização. Entretanto, as teorias tradicionais do currículo encontraram críticas, em especial a partir da década de 1970, com autores tais como Paulo Freire (1970), Louis Althusser (1985), Michael Young (1971) e Michael Apple (1982).

Althusser (1985) estabelece uma relação entre educação e ideologia, o que, conforme Tomaz Tadeu da Silva (2005), é central nas críticas posteriores acerca de educação e currículo baseadas na análise marxista da sociedade. Louis Althusser (1985) explica que a ideologia inclina as pessoas subordinadas à submissão e à obediência e as pessoas de classes dominantes a comandar e controlar. Ele evidencia, portanto, o papel da escola e da educação na economia e na sociedade capitalista, de modo que a sociedade continue dividida entre capitalistas,

proprietários dos meios de produção, e trabalhadores, proprietários apenas de sua capacidade de trabalho.

Michael Apple (1982) recorre ao conceito de hegemonia. Tal conceito permite ver o campo social como um campo contestado, onde os grupos dominantes se veem obrigados a recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para se manter em dominação. Esse esforço de convencimento, conforme Tomaz Tadeu da Silva (2005), transforma-se em hegemonia cultural, a qual tem sua maior eficiência quando naturalizada. Nesse sentido, Apple (1982) destaca que o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. A seleção de conteúdos que constituem um currículo é resultado de interesses particulares de classes e de grupos dominantes.

Nos modelos tradicionais, o conhecimento existente é tomado como dado, como inquestionável. Se existe algum questionamento, ele não vai além de critérios epistemológicos estreitos de verdade e falsidade. Como consequência, os modelos técnicos de currículo limitam-se à questão de “como” organizar o currículo. Na perspectiva política postulada por Michael Apple (1982), a questão importante é, ao invés disso, “por quê”. Por que esses conhecimentos e não outros? Por que esse conhecimento é considerado importante e não outros? Trata-se do conhecimento de *quem*? Quais interesses guiaram a seleção desse conhecimento em particular? Quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse currículo em particular? (SILVA, T. T., 2005)

Apropriadamente, Michael Apple (1982) discute que “conhecimentos técnicos” estão associados à estrutura e ao funcionamento da sociedade capitalista, sendo considerados relevantes para a economia e a produção. Na sociedade capitalista em que vivemos, há uma valorização desses conhecimentos técnicos em detrimento de outros conhecimentos de cunho estético, cultural ou social.

Pelo exposto, interessa à análise dos currículos dos cursos ofertados pelo IFBA investigar qual o espaço que é dado para conhecimentos de áreas humanas, sociais e culturais e qual o espaço para áreas de conhecimento exatas e técnicas? Quais as concepções de ciência dos currículos dos cursos ofertados pelo Instituto?

Tomaz Tadeu da Silva (2005) também cita Paulo Freire (1970) e a crítica que o autor faz à educação bancária que concebe o conhecimento como um conjunto de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do(a) professor(a) para o(a) aluno(a). O conhecimento se confunde com um ato de depósito bancário. Em contraponto, Freire (1970) concebe o ato pedagógico como um ato dialógico. O currículo, ao invés de ser o preenchimento de carências,

de ignorância; é visto sob uma perspectiva problematizadora, em que todos os sujeitos estão ativamente envolvidos.

Para Ângela Maria Freire de Lima e Souza (2011), o currículo é definido pelas teorias críticas como uma construção que traz marcas de relações sociais de poder e que reproduz a ideologia dominante. Conforme a autora, a educação não é um empreendimento neutro e o(a) educador(a) assume um papel ativo nesse processo. Assim, apesar de parecer natural que meninos sejam hábeis para Matemática e meninas terem mais dificuldade com o pensamento lógico, o que é obviamente uma distorção da realidade e um preconceito sem nenhum fundamento científico, a autora explica que a escola, por meio de suas metodologias, sistemas de avaliação e normas e valores, aspectos implícita ou explicitamente apresentados, contribui para mascarar conflitos na construção do conhecimento e contribui, portanto, para estes processos de exclusão. A autora enfatiza que o currículo é marcadamente ideológico, definido em relações de poder e é exercício de poder definir o que é relevante e o que não é dentre componentes curriculares. Escolhas nesse sentido contribuem ou não para reproduzir assimetrias de gênero, de raça/etnia e de classe da sociedade nas instituições de ensino.

Refletindo acerca dos currículos dos cursos ofertados pelo IFBA, esses questionamentos são especialmente relevantes. Conforme foi discutido no capítulo anterior, historicamente, a instituição é marcada pelo androcentrismo e há um direcionamento dos cursos para áreas de conhecimentos duros e para conhecimentos técnicos. A própria lei de criação dos institutos, Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, reforça essa vocação, quando estabelece como uma de suas finalidades qualificar-se como centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas. A referida lei estabelece ainda como prioridade as áreas de Ciências e Matemática para a oferta de cursos de licenciatura. Contudo, a partir dos Estudos Feministas da Ciência e da Tecnologia, destaco que essa vocação histórica da instituição está associada à concepção androcêntrica e positivista de ciência, a qual tem como premissa os princípios da racionalidade, objetividade (“objetividade fraca”) e neutralidade. Por outro lado, uma Perspectiva Feminista de Ciência expõe a falácia desses princípios e defende a “objetividade forte”, posicionada e corporificada, com subjetividades intrínsecas às pesquisas científicas. (HARDING, 1991)

Para Augusto Comte (1990), a ciência positivista exige a razão ou a racionalidade para a apreensão dos fenômenos da natureza como a única possibilidade válida, estando assim livre de subjetividade e contrapondo-se à teologia e à metafísica. Portanto, a concepção androcêntrica de ciência tem sua base no positivismo. No Instituto Federal da Bahia, a ciência androcêntrica

e positivista fica evidente em sua vocação para as ciências duras e conhecimentos técnicos, associados à racionalidade e à cientificidade.

A bióloga Ângela Maria Freire de Lima e Souza (2003) investiga o curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal da Bahia quanto à opção epistemológica e modelo de currículo. Para tanto, analisa o currículo do curso e realiza entrevistas com biólogas formadas pelo Instituto de Biologia da UFBA entre 1973 e 2000. Os resultados da pesquisa apontam para a inspiração positivista do currículo adotado pelo curso, caracterizando-se como, além de positivista, também tecnicista e conteudista. A autora revela que as normas, códigos, valores e condutas esperados e estimulados são aqueles preconizados pelo modelo hegemônico de ciência, embasado no racionalismo e no positivismo. As biólogas entrevistadas pela autora percebem sua identidade feminina como uma ameaça a seus objetivos, pela emoção, subjetividade e maternidade, os quais conflitam com as exigências do trabalho científico.

A pesquisa realizada pela autora ratifica que a escola assume um papel importante na reprodução e legitimação dos valores da sociedade. As instituições de ensino legitimam mecanismos de controle ideológico do Estado necessários para a manutenção do poder dos grupos hegemônicos. Lima e Souza destaca, em especial, que “o patriarcado, como forma de poder estruturante, define na escola os papéis de gênero de modo marcadamente discriminatório”. (2003, p. 100) Os homens são supostamente dotados de mais habilidades para ciências duras e as mulheres, às ciências moles. Dessa maneira, o androcentrismo e o positivismo se complementam.

A ênfase em conhecimentos técnicos, associados às ciências duras, postulada pela ciência androcêntrica e positivista, vem ao encontro também da pedagogia tecnicista. Conforme Dermeval Saviani (1999), a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada na racionalidade, eficiência e produtividade, está a pedagogia objetiva chamada de tecnicista, a qual enfatiza os conhecimentos técnicos. A pedagogia tecnicista está em consonância com o sistema capitalista com o objetivo de formar profissionais “competentes” para o mercado de trabalho. Por meio deste modelo, o sistema capitalista molda a conduta dos indivíduos restringindo-os apenas à atuação prática no trabalho.

Dentro da perspectiva crítica do currículo, há, por um lado, os que se fixam nos conteúdos que estão efetivamente presentes; enquanto, outros, focam nos conteúdos ausentes. Nessa última linha, estão os que estudam o chamado currículo oculto. Esse conceito é trazido primeiramente por Philip Jackson, em 1968, e aprofundado por Robert Dreeben e também por Bowles e Gintis. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2005), o currículo oculto são todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de

forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. Assim, aprende-se do currículo oculto por meio de práticas, atitudes, comportamentos que estão no meio social e escolar.

Consoante Lima e Souza (2003), o currículo oculto soma-se ao currículo explícito na transmissão de valores ideológicos, que, muitas vezes, discriminam classes sociais, pessoas de gerações diferentes e mulheres, desde a mais tenra idade. Dessa forma, o currículo explícito, que seleciona conteúdos a serviço de seus interesses ideológicos, e o currículo oculto, que dissemina valores e práticas que são reproduzidos cotidianamente, devem ser analisados sob um olhar crítico, que revele os interesses por detrás deles, a fim de construí-los. A ideologia mais forte é a que não é revelada. Em consonância com isso, o estudo realizado nessa tese intenta revelar a ideologia reproduzida nos currículos do IFBA/*Campus* Salvador e nas práticas de ensino e aprendizagem realizadas.

Partindo do pressuposto que a educação não é um empreendimento neutro, o educador como sujeito ativo no processo está totalmente implicado, conscientemente ou não, num ato político. Assim, no ato educativo é necessário relacionar os processos que aí ocorrem com as formas de consciência que dominam uma sociedade industrializada como a nossa. (LIMA E SOUZA, 2003, p. 99)

A teoria crítica do currículo, dessa maneira, expõe as relações de poder imbricadas na construção de um currículo, evidenciando que a construção deste não é resultado de uma simples escolha, com critérios objetivos, racionais e neutros. A construção de um currículo é resultado de escolhas realizadas a partir de interesses ideológicos. Assim, a análise crítica de um currículo revela estes interesses e questiona as escolhas realizadas e omissão de determinados conteúdos. A teoria pós-crítica, por sua vez, também realiza uma crítica aos modelos tradicionais, agregando outras categorias, tais como gênero e raça/etnia.

Tomaz Tadeu da Silva (2005) explica que o pós-estruturalismo continua e, ao mesmo tempo, transcende o estruturalismo. O pós-estruturalismo partilha com o estruturalismo a mesma ênfase na linguagem como um sistema de significação. Todavia, o pós-estruturalismo amplia a centralidade que a linguagem tem no estruturalismo, como se pode observar, por exemplo, na preocupação de Michel Foucault com a noção de “discurso” e na de Jacques Derrida com a noção de “texto”. O pós-estruturalismo efetua, entretanto, certo afrouxamento na rigidez estabelecida pelo estruturalismo. O processo de significação continua central, mas a fixidez do significado que é, de certa forma, suposta no estruturalismo, transforma-se, no pós-estruturalismo, em fluidez, indeterminação e incerteza. Por outro lado, o conceito de diferença, central no estruturalismo, torna-se radicalizado.

Silva (2005) explica que uma grande contribuição de Foucault (1987) foi a transformação que ele realizou na noção de poder. Foucault concebe o poder como uma relação, como móvel e fluido, como capilar e estando em toda parte. O autor destaca, contudo, que Foucault rejeitou o rótulo de pós-estruturalista.

Tomaz Tadeu da Silva (2005) acrescenta acerca de Derrida (1991), que o autor cunhou o termo *Différance*. Em francês, não há diferença na pronúncia entre *Différence* e *Différance*, sendo que esta última remete à ideia de adiar. Para o autor, o significado não está nunca definitivamente presente no significante. A presença do significado é sempre adiada, pois o significado de uma palavra é sempre definido por uma outra palavra. O que supomos ser o significado é, na realidade, outro significante e assim por diante infinitamente.

Ao apresentar esse panorama acerca das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo, Tomaz Tadeu da Silva (2005) salienta que há uma atitude pós-estruturalista em muitas perspectivas de currículo. Enfatiza a indeterminação e incerteza também em questões de conhecimento. O significado é cultural e socialmente produzido. O conhecimento e o currículo são caracterizados pela indeterminação e por sua conexão com relações de poder.

A teoria pós-crítica do currículo, portanto, enfatiza a indeterminação do significado, marcado por fluidez e incerteza. Um aspecto central na teoria pós-crítica, discutido por Foucault (1987) é a noção de fluidez e mobilidade das próprias relações de poder estabelecidas. Lima e Souza (2011) critica as teorias pós-críticas, pois, apesar de trazerem elementos interessantes às análises curriculares, apresentam algumas fragilidades, tais como certa ambiguidade e indeterminação e a relativização do conhecimento.

Todavia, uma grande contribuição da perspectiva pós-crítica do currículo diz respeito às categorias, por assim dizer, de gênero e de raça/etnia. Contudo, uma perspectiva crítica pode incorporar tais categorias em suas discussões. Portanto, uma reflexão teórica de currículo que apresente gênero e raça/etnia não é necessariamente pós-crítica.

No que tange às relações de gênero, Silva (2005) explica que, em um primeiro momento, o movimento feminista buscou acesso das mulheres à educação; porém, posteriormente, passaram a ser motivo de questionamento e enfrentamento as divisões dos currículos conforme o gênero: certas matérias e disciplinas eram consideradas masculinas, enquanto outras, femininas; e certas carreiras e profissões eram consideradas masculinas e outras, femininas. Esse aspecto deve-se a crenças e atitudes entranhadas nas instituições.

Não se trata mais simplesmente de ganhar acesso às instituições e formas de conhecimento do patriarcado mas de transformá-las radicalmente para refletir

os interesses e as experiências das mulheres. O simples acesso pode tornar as mulheres iguais aos homens - mas num mundo ainda definido pelos homens. (SILVA, T. T., 2005, p. 93)

O autor argumenta que a sociedade está feita de acordo com o gênero dominante - o masculino. Em contraponto, explica que surge uma preocupação com uma “pedagogia feminista”, que focava, primeiramente, questões pedagógicas ligadas ao ensino universitário; além disso, priorizava mais a questão da pedagogia do que a questão do currículo. O autor complementa que a pedagogia feminista se preocupou em desenvolver formas de ensino que refletissem os valores feministas em contraponto às práticas pedagógicas tradicionais, que valorizassem o trabalho coletivo, comunitário e cooperativo, em oposição à competição e individualismo. Portanto, Silva (2005) argumenta que, mesmo não centrada no currículo, a pedagogia feminista pode servir de inspiração para uma perspectiva curricular preocupada com questões de gênero, visto que currículo não pode ser separado de pedagogia.

O currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero. Uma perspectiva crítica de currículo que deixasse de examinar essa dimensão do currículo constituiria uma perspectiva bastante parcial e limitada desse artefato que é o currículo.” (SILVA, T. T., 2005, p. 97)

O argumento trazido por Silva (2005) do currículo como um artefato de gênero é muito pertinente considerando o Instituto Federal da Bahia/ *Campus* Salvador, já que esta instituição teve, por longa data, predomínio masculino, sendo algumas áreas, tais como as engenharias, ainda predominadas por homens. Portanto, questiono: De que forma as pedagogias feministas podem contribuir na construção de um currículo que leve à equidade de gênero na instituição e, de uma forma mais ampla, à equidade na ciência?

Silva (2005) também argumenta que o currículo possui uma narrativa étnica e racial. O currículo é problematizado pelas teorias pós-críticas como racialmente enviesado. O autor destaca que texto curricular está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais.

Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão de raça e etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e jovens se tornarão como seres sociais. (SILVA, T. T., 2005, p. 102)

Tomaz Tadeu da Silva (2005) enfatiza que não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-las. Assim, ele questiona: Como a construção da identidade e da diferença está vinculada às relações de poder? Como a identidade dominante tornou-se a referência invisível através da qual se constroem as outras identidades como subordinadas? Quais são os mecanismos institucionais responsáveis pela manutenção da posição subordinada de certos grupos étnicos e raciais?

Silva (2005) explica que esse entendimento político do currículo evita tratar o racismo de forma simplista, como uma questão de preconceito individual, mas foca nas causas institucionais, históricas e discursivas do racismo. O autor acrescenta que atitudes racistas individuais devem ser questionadas e atacadas, mas dentro de um contexto mais amplo, como parte da formação social do racismo.

Guacira Louro (1992) destaca que o mundo acadêmico, em geral, utiliza um paradigma experimental-positivista de análise com aparato estatístico, logrando construir uma imagem de “cientificidade”. Ela salienta que, quando pesquisas procuram compreender a educação articulada com o social, este tem sido reduzido ao debate em torno de classes sociais, sendo muito raras as menções a outras contradições sociais, tais como as relações de gênero, raça/etnia, idade etc. Frequentemente, aspectos que envolvem opressões de gênero e de raça/etnia são resumidos às desigualdades em relação à classe social. Esse é um aspecto que precisa ser debatido ainda mais quando olhamos para o processo de ensino e aprendizagem em uma instituição onde esse viés de cientificidade positivista parece permear todo o seu histórico e repercutir até os dias atuais, como é o caso dos Institutos Federais, que sobrepujam conteúdos tecnicistas.

Utilizo a teoria crítica do currículo com elementos da teoria pós-crítica para analisar os currículos dos cursos de graduação do IFBA/ *Campus* Salvador. Tenho por objetivo analisar as matrizes curriculares, considerando-as como artefatos de gênero e como tendo uma narrativa étnica e racial, objetivando investigar quais os interesses ideológicos por trás das escolhas realizadas na construção dos currículos. Nessa investigação, a principal fonte de consulta serão os Projetos Pedagógicos Institucional e dos Cursos de Graduação.

Ainda referente aos estudos sobre currículo, dois aspectos são vitais de serem discutidos: a transversalidade e a interdisciplinaridade, que constituem importantes estratégias do campo didático e epistemológico em prol da inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia.

Especialmente a partir da visibilização de conteúdos de formação geral, tais como, por exemplo, as questões que envolvem gênero e raça/etnia, nomeadas, no Brasil, em especial a partir da década de 1990 pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como temáticas

transversais, intensificam-se também os debates acerca de transversalidade e interdisciplinaridade.

Os PCN que apresentam os “Temas Transversais”, quais sejam, Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Temas Locais, explicam que a transversalidade refere-se à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões da vida real. Acrescenta que transversalidade e interdisciplinaridade andam juntas na crítica a conhecimentos estáveis e distanciados. A interdisciplinaridade questiona a segmentação do saber (no campo epistemológico) e transversalidade, por sua vez, estabelece relações entre conhecimentos sistematizados e as questões da vida real (na dimensão didática).

As temáticas transversais apresentadas pelos PCN dizem respeito a uma educação para a cidadania cuja complexidade atravessa os diferentes campos de conhecimentos. Dessa maneira, trata-se de temas a serem abordados nas diversas disciplinas e de forma inter-relacionada, ou seja, de modo interdisciplinar.

Clarissa Corrêa Fortes (2009) destaca que a etimologia de interdisciplinaridade vem da palavra disciplina, sendo que esta, por sua vez, é uma maneira de organizar, delimitar, uma seleção de conhecimentos que são ordenados para apresentar aos(às) alunos(as). A interdisciplinaridade, conforme a autora salienta, não elimina as disciplinas, mas estabelece uma comunicação entre elas, descontinuando, assim, um ensino compartimentado que difere da realidade, que é global. Fortes (2009) pontua ainda que a interdisciplinaridade supõe eixos integradores em uma forma holística de ver o mundo, com infinitas relações e complexidade.

Neide Favarão e Cíntia Araújo (2004) ratificam a relevância da interdisciplinaridade, no sentido de se ter uma visão de mundo holística, não fragmentada. Esta não constitui simplesmente uma técnica didática, mas um elemento teórico e metodológico de construção do conhecimento. As autoras explicam que a interdisciplinaridade propicia o estabelecimento de relações entre as disciplinas, tendo como ponto de convergência a ação de um trabalho cooperativo e reflexivo. Portanto, defendem um ensino que extrapole o viés apenas voltado para o mercado de trabalho, que prioriza conteúdos e informação em detrimento de formação. Para tanto, as autoras indicam a pesquisa e a extensão como importantes caminhos em prol da interdisciplinaridade.

Ivani Fazenda (2008) chama a atenção para a complexidade dessa proposta epistemológica e metodológica de ensino, à medida que não requer apenas uma formatação na grade curricular, mas aspectos culturais em relação ao contexto escolar e à própria formação docente, uma nova ordenação científica e social, que levaria à construção de saberes

interdisciplinares e também o desdobramento desses saberes às exigências sociais, políticas e econômicas.

Mariana Morais Spíndola (2017) destaca a relevância da transversalidade para o Ensino Superior. Ela chama a atenção para o fato de os PCN, ao apresentarem os temas transversais, serem voltados especialmente para a Educação Básica. Contudo, ela defende a relevância dos temas mesmo para estudantes adultos(as), pois trata-se de temas fundamentais à democracia e à formação do cidadão(ã). Portanto, salienta a relevância não apenas de conhecimentos técnicos, mas humanos. A autora reforça ainda a importância de se olhar, a partir de diferentes áreas de conhecimentos para tais temáticas, em função do fato que problemas híbridos necessitam de saberes híbridos.

Dessa maneira, a interdisciplinaridade e transversalidade andam juntas e podem ser excelentes ferramentas em prol da inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia nos currículos. Como visto, o currículo é um artefato de gênero e apresenta uma narrativa étnica e racial. (SILVA, T. T., 2005) Quer pela presença quer pela ausência desses temas nos currículos, os currículos trazem em si conhecimentos que irão contribuir para a formação dos(as) estudantes e profissionais. Portanto, a perspectiva de um currículo interdisciplinar que inclua transversalmente os temas de gênero e de raça/etnia, entre outros temas, é muito relevante no sentido de construir currículos que tenham uma perspectiva sólida de formação humana, não apenas com conhecimentos técnicos estritamente relacionados ao exercício mecânico de profissões, mas também conhecimentos humanos, que contribuam para a formação de seres humanos conscientes de seu papel na sociedade, atentos aos problemas sociais, com um olhar ético e responsável.

Nesse sentido, destaco que não se trata de reforçar uma disputa existente nos currículos do Instituto Federal da Bahia em torno do que é mais relevante: conhecimentos técnicos e exatos ou conhecimentos humanos e sociais. Ambos são importantes. Porém, os conhecimentos considerados exatos e técnicos podem estar alheios às exigências sociais, econômicas e políticas? Podem estar isolados do mundo real, dos problemas sociais? São efetivamente imparciais, neutros e abstratos? Defendo a relevância da integração destes conhecimentos considerados “ciências duras” e “ciências moles” e a percepção de que ambas estão permeadas de subjetividades e de interesses, visando o desenvolvimento da criticidade e uma formação holística para o pleno desenvolvimento da cidadania e não uma formação fragmentada, positivista e tecnicista.

Ao refletir sobre a história da Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil, é preciso considerar que o Decreto ° 7.566, de 23 de setembro de 1909, direcionava tal ensino

à classe proletária. Certamente, havia interesse em manter tais pessoas em posição subjugada, o que pode ser uma razão também para a forte ênfase em uma educação nos moldes da ciência positivista e tecnicista, já que, conforme Apple (1982), a ênfase em conhecimentos técnicos está associada à estrutura e ao funcionamento da sociedade capitalista e à manutenção da posição dos grupos dominantes.

É preciso uma articulação forte entre ensino, pesquisa e extensão, os quais, atentos às questões concretas da sociedade, possam, por meio do intercâmbio de conhecimento entre a comunidade interna e externa às instituições de ensino, estabelecer relações entre saberes. Questões, tais como as temáticas de gênero e de raça/etnia, são complexas e híbridas, requerendo, portanto, preferencialmente, um olhar interdisciplinar, a partir de diferentes eixos de conhecimentos.

Nesse sentido, compreendo essa perspectiva, tal como Pacheco coloca, como um currículo sob o viés crítico, porém também com elementos da teoria pós-crítica:

Na teoria do currículo, assim como ocorre na teoria social mais geral, a teoria pós-crítica deve combinar-se com a teoria crítica para ajudar-nos a compreender os processos pelos quais, através das relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é questão de saber, identidade e poder. (2001, p. 54 e 55)

O currículo é um campo de disputa de poder, sobre o qual interesses políticos estão intrínsecos. Nesse campo de disputas, abordando-se especificamente a Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, encontram-se conhecimentos técnicos e conhecimentos humanos e “ciências duras” em oposição a “ciências moles”.

Na análise dos currículos dos cursos de graduação do Instituto Federal da Bahia, *Campus* Salvador, é de assaz relevância as teorias críticas que apresentam o processo de ensino e de aprendizagem em uma relação dialógica, com a participação ativa dos(as) estudantes e comunidade. Tais teorias levam em consideração as relações de poder e interesses envolvidos na construção de um currículo. Que formação tais currículos desejam para seus(suas) estudantes, futuros profissionais? Que conhecimentos são apresentados como integrantes do currículo? Que conhecimentos, por sua vez, são excluídos? E ainda que conhecimentos fazem parte do que podemos chamar de currículo oculto? Conforme Apple (1982) questiona, por que esses conhecimentos e não outros? As temáticas de gênero e de raça/etnia estão presentes nos currículos? Em caso afirmativo, em quais disciplinas tais temas estão previstos? São estas

disciplinas obrigatórias ou optativas? Percebe-se uma perspectiva transversal e interdisciplinar de currículo?

Essa compreensão de currículo está totalmente relacionada à perspectiva das interseccionalidades, as quais colocam em destaque as relações interseccionais entre gênero, raça/etnia, classe, geração, sexualidade etc. Estes são, portanto, aspectos relacionados entre si. Por sua vez, o currículo, tal qual artefato de gênero que é, terá também outros aspectos interseccionais o tempo todo permeando os saberes ali contidos. Uma perspectiva interdisciplinar de conhecimentos, que vê os saberes de uma forma holística e não fragmentada torna mais fácil a inclusão das interseccionalidades, pois superará o conceito hegemônico de ciência, para o qual há áreas muito técnicas em que não se pode trabalhar temáticas humanas e sociais, como gênero, raça/etnia, direitos humanos e assim por diante. Ora, que conhecimentos são estes tão técnicos que se encontram isolados, alheios às questões que permeiam o tempo todo o cotidiano na sociedade?

Retomando o título desse capítulo: quais seriam, então, os percursos a serem construídos? Importante destacar que não há um percurso pronto, mas em construção, devendo ser flexível e adaptável conforme as necessidades e demandas do contexto local. Além disso, não se trata de um caminho fácil, mas com muitos entroncamentos e obstáculos a serem superados. E, também, não se trata de um currículo único em linha reta, mas um currículo transversalizado por temas diversos que permeiam nosso cotidiano e que são de relevância na formação de cidadãs(ãos) críticas(os) e conscientes de seu papel em prol de uma sociedade justa e equânime. O currículo deve levar em consideração os conhecimentos que os(as) estudantes trazem, considerando, portanto, o processo de ensino e aprendizagem numa relação dialógica. Além disso, deve estar atento a questões sociais, que incluem as temáticas de gênero e de raça/etnia, haja vista o currículo, conforme Tomaz Tadeu da Silva (2005), ser um “artefato de gênero” e ter “uma narrativa étnica e racial”, não podendo, portanto, ser desconsideradas tais questões tão relevantes na formação de qualquer profissional. Por fim, destaco ainda a relevância da interdisciplinaridade, em oposição à fragmentação de conteúdos, cada um nas suas “caixinhas”, mas em prol de conteúdos que se integram e se inter-relacionam objetivando uma compreensão ampla e transversalizada da vida real.

4.3 O PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL DO IFBA (PPI- IFBA): UM OLHAR INTERSECCIONAL

Conforme o Estatuto e Regimento Geral do IFBA, o Projeto Pedagógico Institucional é aprovado, por delegação do CONSUP, pelo Congresso do IFBA, cuja realização deveria ser a cada dois anos. O Projeto Pedagógico Institucional do IFBA teve sua versão atualmente vigente publicada no ano de 2013. Tal documento teve sua construção iniciada em 2010, com a formação de comissões nos *campi* do Instituto para elaboração do texto e posterior finalização do mesmo em Congresso. A finalização do Projeto Pedagógico acabou sendo protelada para 2013, tendo em vista duas greves realizadas, uma no ano de 2011 e outra, em 2012, o que desmobilizou a comunidade na construção do PPI. O documento foi construído principalmente no ano de 2013 a partir do trabalho das comissões e com a contribuição da comunidade pelo meio digital, a partir da plataforma *Moodle*⁵⁹. Para a realização do congresso, foram eleitos(as), em cada *Campus*, delegados(as) que seriam responsáveis pela aprovação dos textos propostos. O primeiro congresso do PPI foi realizado no *Campus* Salvador em 17 e 18 de setembro de 2013, com a construção de cerca da metade do documento. Posteriormente, foi realizado outro congresso em Vitória da Conquista, nos dias 30 e 31 de outubro de 2013, quando foi finalizado o documento para encaminhamento à revisão ortográfica e aprovação pelo Conselho Superior do Instituto. Portanto, a construção do PPI foi coletiva com a participação da comunidade acadêmica e a finalização do documento foi democrática, aprovada por votação nos dois congressos realizados.

A construção do PPI, portanto, foi coletiva, com a participação da comunidade interna, sendo o texto final definido por congresso com a participação dos(as) delegados(as) eleitos(as) nos *Campus*. Estive presente no Congresso do PPI realizado em Salvador e posso afirmar que foi construído efetivamente de forma coletiva com diálogo aberto e debates que geraram o texto final. Tais debates, em alguns momentos, geraram conflitos, o que é algo esperado, haja vista que o currículo é um espaço de disputa de poder. Todavia, o processo de construção do PPI está em consonância com a proposta de educação dialógica de Paulo Freire (1970), levando em consideração a realidade local. Além disso, é possível afirmar que o Projeto é um documento de identidade da comunidade local, representando seus valores e interesses. (SILVA, T. T., 2005) No entanto, destaca-se que a instituição não tem realizado o Congresso institucional que

⁵⁹ *Moodle* é o acrônimo de "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment" (ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos), um *software* livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual. É a plataforma oficial utilizada no IFBA para educação a distância.

deveria revisar e atualizar o PPC na periodicidade indicada pelo seu Regimento, isto é, a cada dois anos.

A relevância do Projeto Pedagógico Institucional do IFBA (PPI) para a instituição é destacada em sua Introdução, a qual coloca que, citando Ilma Veiga (2002), por meio de tal documento, a instituição revela a sua finalidade, a concepção de sociedade na qual deseja intervir e o tipo de formação pretendida em seu cotidiano. Estabelece os referenciais balizadores das práticas educativas.

É nesta perspectiva que o IFBA, no seu Projeto Pedagógico Institucional, assume como princípios balizadores das relações sociais, administrativas e educativas a igualdade e a solidariedade, os valores humanos universais que garantem o respeito, a dignidade e o tratamento com equidade a todos os cidadãos e cidadãs; a inclusão, princípio de respeito às diferenças e o atendimento às necessidades prementes da maioria da população brasileira; a sustentabilidade, princípio de promoção humana e das suas relações com a sociedade e a natureza e, por fim, a democracia, elemento fundante de toda e qualquer ação, individual ou coletiva, desenvolvida na Instituição, não apenas como método de consulta, mas como método de construção das relações sociais, acadêmicas e administrativas. (IFBA, 2013, p. 19)

O documento tem como principal base legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n.º 9.394/1996, a qual traz orientações em relação a todos os níveis e modalidades de ensino. O PPI estabelece ainda como princípios balizadores igualdade, solidariedade, equidade, inclusão, sustentabilidade e democracia, objetivando a formação de um sujeito omnilateral.

Conforme o PPI, o IFBA tem como missão promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país.

A missão do Instituto destacada no PPI está relacionada à construção de conhecimentos para a vida dos(as) estudantes. A missão do IFBA é formar cidadãos(ãs) críticos(as), que não se restrinjam a atividades manuais e técnicas sem uma reflexão acerca de seu papel social. A expressão “histórico-crítico” estabelece relação entre a criticidade e a consciência da construção histórica dos conceitos e atitudes da sociedade. A formação de um sujeito omnilateral advém do pensamento marxista, que visa a crítica ao sistema capitalista e a capacidade de modificar o quadro de desigualdades deste sistema. A educação, assim, torna-se peça chave nesse espírito crítico e com poder revolucionário. O PPI referencia Dermeval Saviani (2011), que defende a pedagogia histórico-crítica, a qual objetiva o desenvolvimento da criticidade em articulação à

dimensão histórica de condicionantes sociais visando à transformação da sociedade, inspirada no materialismo histórico.

Dessa maneira, a missão do IFBA expressa em seu PPI está em consonância com as pedagogias feministas e a relevância das interseccionalidades de gênero e de raça/etnia nas instituições de ensino. Conforme Scott (1995), gênero é uma categoria útil de análise histórica. Também as interseccionalidades de raça/etnia e classe social são elementos centrais na formação de um(a) cidadão(ã) histórico-crítico(a). Nesse processo, a participação ativa dos(as) estudantes(as) é imprescindível à concepção da educação em uma relação dialógica. (FREIRE, 1979)

O documento está dividido em quatro partes, chamadas de “dimensões”: I - Caracterização institucional; II - Caracterização da Sociedade, Conhecimento e Educação Profissional e Tecnológica; III - Dimensão político-pedagógica; e IV - Estrutura educacional.

A dimensão I inicia apresentando o histórico do Instituto. Além disso, reforça a missão já destaca e acrescenta a visão do Instituto:

Transformar o IFBA numa instituição de ampla referência e de qualidade de ensino no país, estimulando o desenvolvimento do sujeito crítico, ampliando o número de vagas e cursos, modernizando as estruturas físicas e administrativas, bem como ampliando a sua atuação na pesquisa, extensão, pós-graduação e inovação tecnológica. (IFBA, 2013, p. 28)

A visão do Instituto estabelece a projeção de ampliação de vagas e cursos e infraestrutura física, assim como de aumento no reconhecimento perante o país como uma instituição de referência. Além disso, ratifica o desenvolvimento do sujeito crítico formado no Instituto.

A primeira dimensão apresenta ainda os princípios e diretrizes da instituição. Um destes é o respeito, o qual é definido como respeito e valorização da pessoa humana em sua singularidade e diversidade. Outro princípio a ser destacado é a inclusão, no qual a instituição se compromete a desenvolver ações afirmativas de inclusão e garantia de acesso para egressos de escolas públicas e/ou em situações de vulnerabilidade social, levando em consideração as questões étnico-raciais e de gênero. Ainda outro princípio a ser salientado é o da equidade em que a instituição estabelece o objetivo de promover em suas relações ações de equidade. O PPI estabelece Diretrizes, entre as quais, promover políticas institucionais visando à inclusão social (étnica, gênero, necessidades especiais, etc.)

Dessa forma, o documento referencia, em toda a dimensão I, a missão do Instituto, apresentando princípios e diretrizes que levam à realização desta missão. Dentre os princípios

e diretrizes destacados estão a inclusão das temáticas de gênero e de raça/etnia, objetivando ações que promovam inclusão e equidade.

Em sua dimensão II, o PPI aborda a relevância da Educação Profissional no desenvolvimento científico e tecnológico e contrapõe o domínio apenas de métodos e técnicas, critérios de produtividade, eficácia e eficiência de processos, com a relevância de ser reflexivo e crítico, com funções intelectuais e instrumentais.

O texto destaca a visão crítico-social da evolução da tecnologia e a promoção de profissionais com senso crítico em relação ao mundo que os(as) cerca, cujo direcionamento é baseado nos princípios da igualdade, solidariedade e sustentabilidade. Nesse sentido, o PPI destaca a educação que transcende conteúdos fragmentados e pontuais e integra o saber pelo fazer e o repensar o saber e o fazer, como objetos permanentes de ação e reflexão crítica sobre a ação.

Em seguida, o PPI referencia novamente Demerval Saviani (2011) e explica que a pedagogia histórico-crítica desenvolve o saber sistematizado, o conhecimento elaborado, construído historicamente pela humanidade, organizando-o em saber escolar, fazendo reflexões e críticas necessárias, pontuando novamente a relevância da criticidade. Há também referência a Paulo Freire (1970), o qual salienta o papel da educação na construção da autonomia dos sujeitos e que a educação não é neutra.

Ainda nessa parte do documento, o PPI destaca a importância estratégica da Educação Profissional e Tecnológica para o desenvolvimento social do país, buscando a redução das desigualdades sociais, o respeito e o fortalecimento da cidadania.

Nesta perspectiva, o IFBA reafirma no seu Projeto Pedagógico Institucional os seguintes princípios como propostas para a Educação Profissional brasileira:

Compromisso com a redução das desigualdades sociais: Para a redução das desigualdades sociais existentes no país que se manifestam, clara e principalmente, na distribuição de renda, de bens e serviços, na discriminação de gênero, de cor, de etnia, de acesso à justiça e aos direitos humanos, é preciso comprometer-se com um projeto de desenvolvimento justo, igualitário e sustentável. Para tanto, a Educação Profissional e Tecnológica tem que ter, necessariamente, a intencionalidade estratégica de fomentar o desenvolvimento social e apoiar-se no princípio da democracia, avançando, de mero fragmento de treinamento em benefício exclusivo do mercado, para admitir sua função de mediador das relações sociais e atuar como agente de transformação para construir o desenvolvimento sustentável do Brasil. (IFBA, 2013, p. 42)

Assim, o PPI, em sua segunda dimensão, destaca o importante papel que a educação desempenha, em especial, a Educação Profissional e Tecnológica, na construção de uma sociedade justa. Para tanto, destaca que é preciso ir além de conhecimentos técnicos e mecânicos, enfatizando a reflexão historicizada e contextualizada de tais conhecimentos e o desenvolvimento da criticidade na formação dos(as) profissionais(as) formados(as) pelo Instituto. Dessa maneira, o Instituto estará atento ao seu papel na sociedade em prol da efetiva redução das desigualdades sociais, que incluem renda, gênero, etnia, entre outros aspectos.

A dimensão III do documento, que consiste na dimensão didático-pedagógica, apresenta importantes aspectos do fazer pedagógico, tais como as políticas de ensino, de pesquisa e de extensão e a organização didático-pedagógica, trazendo ainda temas como currículo e avaliação.⁶⁰ Essa parte inicia destacando o papel do IFBA para o enfrentamento de todas as formas de discriminação e preconceito.

Abordando o ensino, o PPI inicia apresentando um tópico que fala sobre currículo. O documento cita as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e aponta para seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, conhecimentos práticos e relevantes, articulando vivências e saberes dos(as) estudantes, corroborando, portanto, as pedagogias feministas que, assim como outras pedagogias libertárias, destacam a importância de estimular a participação dos(as) estudantes.

Ainda abordando currículo, essa dimensão do documento explica brevemente o que é multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, estimulando a articulação curricular e visando a construção do ser humano integral por possibilitar a atribuição de sentidos às vivências dos(as) educandos(as).

Contudo, o documento não chega, nesse ponto, a fazer menção à obrigatoriedade de incluir a Educação para as Relações Étnico-Raciais no currículo, nem tampouco menciona questões que envolvem as relações de gênero. A referência às diretrizes legais que regulam a temática de raça/etnia é feita apenas na dimensão 4. Penso que, nesse ponto do documento, em que se aborda a construção dos currículos, é imprescindível a menção às diretrizes que abordam as relações étnico-raciais e direitos humanos, assim como outras temáticas transversais, e estender o debate sobre os temas apresentando abordagens teóricas e didáticas sobre tais temáticas nas escolas.

⁶⁰ A dimensão 3 apresenta aspectos sobre avaliação, tanto da aprendizagem quanto da instituição. Todavia, nesse tópico e no próximo, que analisa os Projetos Pedagógicos de Cursos, não me debruço sobre avaliação, por entender que analisar esse aspecto requeria outros aportes teóricos e metodológicos que esta tese não dá conta de englobar. Ainda assim, entendo que avaliação é importante aspecto que precisa ser pontuado quando se pensa em garantir equidade de direitos englobando a diversidade de gênero, étnico-racial e de classe social.

Adiante, o PPI destaca a questão da inclusão, acesso e permanência, citando que a instituição deve proporcionar condições de permanência aos(às) estudantes relativas à diversidade socioeconômica, étnico-racial, de gênero, cultural e de acessibilidade, gerando uma aprendizagem significativa.

Sob o tópico inclusão, acesso e permanência, o documento destaca que, além das pessoas com deficiência, deve-se atentar aos negros, índios, ciganos, homossexuais, pobres, mulheres, crianças, entre outros, ao longo da história privados de participar e usufruir dos bens culturais.

Diante desse contexto, transformar o IFBA numa Escola Inclusiva requer o entendimento que a inclusão significa a transformação do sistema educacional, de forma a organizar os recursos necessários para alcançar os objetivos e as metas para uma educação de qualidade para todos. Compreendida enquanto movimento de transformação, a inclusão é um processo que se fundamenta em três fatores: o primeiro é a presença do aluno na escola enquanto sujeito de direito, junto aos demais colegas da sua faixa etária e na sua comunidade; o segundo é a participação, o relacionamento livre de preconceito e discriminação, em ambiente acessível para que realmente todos participem das atividades escolares; o terceiro fator é a construção de conhecimentos, que significa o aluno estar na escola, participando, aprendendo e se desenvolvendo. (IFBA, 2013, p. 63 e 64)

Esse ponto destacado apresenta aspectos práticos de se promover uma educação inclusiva, tais como a valorização do(a) estudante, estimulando sua presença e sua participação nas atividades escolares. O documento enfatiza que inclusão não significa simplesmente a aceitação de alunos(as) com suas diferenças, mas a valorização da diversidade.

Esses aspectos que o documento destaca estão em consonância com as pedagogias feministas, que objetivam a equidade. Uma aprendizagem significativa, destacada no PPI, ocorre quando se dá voz a todos(as) os(as) estudantes, de diferentes gêneros, raça, etnia, geração, classe social etc. incentivando sua participação, valorizando seus conhecimentos.

Esse tópico menciona ainda que a inclusão não significa apenas a aceitação dos(as) alunos(as) na escola com suas diferenças, mas a valorização dessa diversidade e efetiva garantia da permanência de todos(as) na escola até a conclusão dos estudos. Então, o texto menciona recursos utilizados para a inclusão de pessoas com deficiência e políticas em prol da permanência estudantil, tais como acompanhamento pedagógico e assistência financeira a estudantes que comprovam carência, com auxílio para alimentação, transporte, hospedagem etc.

Destaco ainda o tópico intitulado “êxito”, que intenta propiciar condições para que todos(as) ingressem e permaneçam na escola com êxito, tendo por foco não apenas o desempenho dos(as) estudantes, mas o respeito ao desenvolvimento humano, à diversidade e ao conhecimento. Nesse tópico, é muito oportuna a menção ao objetivo de buscar a ruptura do dualismo estrutural entre o Ensino Médio e a Educação Profissional para garantir a efetivação do ensino integrado e expandir a Educação Profissional de qualidade que atenda às demandas produtivas e sociais, locais, regionais e nacionais. Nesse sentido, saliento a relevância, mais uma vez reforçada no PPI, de uma educação efetivamente integrada entre aspectos que envolvam conhecimentos técnicos e humanos, para além de uma educação positivista e tecnicista voltada para interesses capitalistas de mercado que ignoram o bem-estar social em consonância com o desenvolvimento sustentável.

No que tange à organização didático-pedagógica, o PPI afirma que se deve flexibilizar o currículo ao máximo, com aumento da oferta de disciplinas optativas, possibilitando que o(a) estudante direcione a sua formação para seus interesses. Esse aspecto pode ser bastante positivo no sentido de dar mais autonomia ao(à) estudante na sua formação. Esse tópico aborda ainda materiais pedagógicos enfatizando a criação dos mesmos e a incorporação de avanços tecnológicos, com recursos de informática.

Após discorrer sobre ensino, o PPI também apresenta informações sobre extensão e pesquisa no Instituto. No que tange à extensão, o PPI destaca a importância das ações de extensão tanto no sentido de aproximar os(as) estudantes com a formação profissional, artística, cultural e ética, contribuindo para a cidadania e responsabilidade social, quanto para aproximar a comunidade externa ao IFBA, promovendo uma relação IFBA/Sociedade visando a democratização do saber. Acerca da pesquisa, o texto enfatiza a importância da mesma no sentido de propiciar soluções a problemas locais e em áreas estratégicas ao desenvolvimento do país.

Em seguida, o PPI aborda algumas diretrizes que guiam a gestão democrática do Instituto, a qual visa a participação efetiva da comunidade interna e externa na tomada de decisões na instituição.

No tópico intitulado “Política Social para o Educando”, ainda dentro da dimensão III, o PPI destaca o preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho como uma responsabilidade da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

No que tange a situações de vulnerabilidade pessoal, social e econômica, o PPI salienta a necessidade de assistência às necessidades humanas, incluindo questões específicas, como

expressões de violência, intolerância e discriminação étnica ou racial, religiosa e de gênero. Apresenta, então, o seguinte princípio:

“Defesa em favor da justiça social e eliminação de todas as formas de preconceito e/ou discriminação por questões de inserção de classe social, gênero, etnia/cor, religião, nacionalidade, orientação sexual, idade e condição física.” (IFBA, 2013, p. 85)

Nesse sentido, enfatiza ainda a orientação humanística e preparo para o exercício pleno da cidadania. As pedagogias feministas, que incluem a abordagem das temáticas de gênero e de raça/etnia, são uma importante ferramenta em prol da formação humanística e para a erradicação de violência, intolerância, opressões e discriminação no que se refere às diversidades.

Em suma, a terceira dimensão do PPI, abordando ensino, pesquisa e extensão, apresenta importantes pontos no que se refere à inclusão das temáticas de gênero e de raça/etnia, destacando e valorizando o papel dos(as) estudantes na construção dos conhecimentos, assim como salientando a instituição como um instrumento para a eliminação de preconceitos e discriminação e em prol da inclusão e da valorização da diversidade. A terceira dimensão do PPI destaca que é preciso ir além do tecnicismo, a serviço de interesses ideológicos capitalistas, e proporcionar o desenvolvimento de cidadãos(ãs) histórico-críticos(as), capazes de refletir sobre o contexto em que estão inseridos(as) com potencialidade de transformação de desigualdades e opressões.⁶¹

A dimensão IV, que aborda a estrutura educacional, ao referir-se à arquitetura curricular, cita a Lei n.º 11.645/2008, que institui a obrigatoriedade do tema História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas, destacando que essa não deve ser apenas responsabilidade dos(as) professores(as) de História e áreas afins, mas que deve ser uma ação institucional. Salienta ainda o incentivo à realização de projetos de extensão e de pesquisa sobre a temática.

Essa dimensão aborda cada nível de ensino que o IFBA oferece, a saber, Educação Técnica de Nível Médio integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Educação de Nível Superior; Pós-Graduação e Educação a Distância.

No que se refere à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o PPI destaca, entre outros aspectos, a promoção de ações articuladas de ensino, pesquisa e extensão que trabalhem

⁶¹ A dimensão III apresenta ainda a responsabilidade socioambiental do Instituto, abordando temas como Meio Ambiente e Sustentabilidade. Todavia, não abordo esta temática, apesar de compreender sua extrema relevância, por uma escolha epistemológica e metodológica, que tem por foco questões abordadas pelas Pedagogias Feministas, recorte desta tese.

as relações étnico-raciais. Coloca ainda, dentre suas diretrizes, a metodologia interdisciplinar que articule eixos tais como meio ambiente, sexualidade, gênero, drogas, entre outros aspectos relevantes. Destaca a importância de uma formação que articule o exercício profissional com o exercício da cidadania.

No que concerne à Educação Superior, o PPI não faz referência à temática das Relações Étnico-raciais nem Direitos Humanos, apesar de serem temáticas obrigatórias também ao Ensino Superior. Porém, visto que a legislação referente a Direitos Humanos data de 2012 e que o PPI foi publicado em 2013, é compreensível que não tenha essa referência nessa parte do documento. Ainda assim, o PPI destaca a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos da formação profissional e da formação humana integral.

A dimensão IV, portanto, reforça a relevância da formação de estudantes para além do tecnicismo e dos interesses de mercado para uma formação ampla que estimule criticidade e consciência do papel de cada cidadão(ã) na sociedade em prol da diminuição e erradicação de preconceitos e discriminações, em consonância com as pedagogias feministas (SARDENBERG, 2011).

O PPI mostra-se atento à necessidade de ir além do viés androcêntrico, positivista e tecnicista de ciência que forma profissionais para realização de tarefas, uma vez que enfatiza a criticidade, propiciando autonomia e protagonismo aos(as) estudantes formados(as) no Instituto, o que é expresso na missão da instituição de formar cidadãos(as) histórico-críticos(as).

Além disso, o documento, como um todo, expressa a relevância de incluir as temáticas de gênero e de raça/etnia, entre outros temas, uma vez que cita (ainda que de forma breve) essas questões repetidas vezes em seu texto. Assim, apresenta-se em consonância com o fato de que o currículo corporifica e reproduz as relações de gênero e de raça/etnia. (SILVA, T. T., 2005) Contudo, o PPI carece de mais informações sobre como podem ser desenvolvidos esses temas nos mais diversos níveis e modalidades de ensino. Penso que poderia haver uma abordagem mais abrangente sobre cada um dos temas que o documento apresenta como transversais, apresentando autoras(es) que debatem as temáticas, como é feito, por exemplo, com a temática da Educação Ambiental, a qual é mais desenvolvida no PPI.

Ponto ainda que o documento destaca a importância de considerar gênero, raça, etnia, sexualidade, geração, classe etc de modo interseccionado, tendo em vista que, na maior parte das vezes, cita tais aspectos não de modo isolado, mas como um conjunto. Entretanto, não se nomeia nem se problematiza essas relações. Ao citar gênero, raça, etnia, classe etc., penso que é preciso refletir sobre essas categorias a partir do conceito de interseccionalidades e caleidoscópios de gênero. (CRENSHAW, 1991; SARDENBERG, 2015)

Ademais, destaco a importância da revisão e atualização periódicas do Projeto Pedagógico Institucional. A instituição está constantemente passando por mudanças e, também, as legislações pertinentes frequentemente são atualizadas. Portanto, destaco a necessidade de a instituição, atendendo inclusive ao disposto em seu Estatuto e Regimento, convocar a realização do Congresso para revisão e atualização do PPI.

A carência de uma abordagem mais ampla e prática acerca da inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia nos currículos pode repercutir no processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, as temáticas podem estar citadas no papel e ausentes na prática. O próximo capítulo investigará esse aspecto. Porém, antes disso, o tópico a seguir analisa a abordagem das temáticas de gênero e de raça/etnia nos Projetos Pedagógicos de Cursos.

4.4 QUAIS OS PERCURSOS DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS SUPERIORES DO CAMPUS SALVADOR?

Os Projetos Pedagógicos de cursos superiores seguem alguns requisitos que são comuns. O principal documento que guia a construção de um projeto pedagógico é o já mencionado Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação presencial e a distância, que regula o processo de avaliação dos cursos superiores pelo ministério da Educação, por ocasião da Autorização e do Reconhecimento dos cursos. (BRASIL, 2017)

Conforme o Instrumento, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) deve conter:

1. Políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão;
2. Objetivos do curso;
3. Perfil profissional do egresso;
4. Estrutura Curricular;
5. Conteúdos curriculares;
6. Metodologia;
7. Estágio Curricular Supervisionado (para os cursos cuja realização de estágio é obrigatória);
8. Atividades Complementares (para os cursos cuja realização de atividades complementares é obrigatória);
9. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (para os cursos cuja realização de TCC é obrigatória);
10. Apoio ao discente;
11. Gestão do curso e processos de avaliação interna e externa;

12. Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no processo ensino-aprendizagem;
13. Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem;
14. Número de vagas;
15. Integração com as redes públicas de ensino (para os cursos de licenciatura);
16. Atividades práticas de ensino (para licenciaturas).

Os projetos de cursos a distância devem contemplar itens específicos dessa modalidade de ensino, quer o curso seja totalmente a distância quer ofereça apenas algumas disciplinas nessa modalidade. Os itens da educação a distância que devem ser abordados são atividades de tutoria, ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e material didático. No que tange aos cursos da área da Saúde, também há itens específicos, tais como integração com o Sistema Único de Saúde (SUS) e atividades práticas de ensino.

Os principais itens que analisei são as políticas institucionais, os objetivos do curso, perfil do egresso e estrutura e conteúdos curriculares. Ao analisar os objetivos dos cursos e perfis de egressos, procurei observar se estes estavam centrados em conhecimentos estritamente técnicos isolados de uma percepção de formação ampla para o pleno desenvolvimento humano e exercício da cidadania ou se estavam em consonância com a missão institucional de formação histórico-crítica. Ao analisar a estrutura e os componentes curriculares dos cursos, procurei observar a presença das temáticas de gênero e de raça/etnia nos ementários de todas as disciplinas. Dediquei especial atenção às disciplinas das Ciências Humanas, em função do fato de estas estarem costumeiramente mais associadas às temáticas de gênero e de raça/etnia. Observei ainda, dentro dos conteúdos curriculares obrigatórios, como se dá a abordagem das temáticas de Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos. Penso que estes itens constituem peça-chave para investigar a inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia. Para tanto, utilizo a Análise de Discurso Crítica (ADC) inglesa, com o objetivo de revelar a ideologia por trás do PPC, as relações de gênero corporificadas e estruturantes do Projeto e a narrativa étnica e racial desenvolvida nele. (FAIRCLOUGH, 1989; SILVA, T. T., 2005)

Os PPCs do *Campus* Salvador, de um modo geral, contemplam os requisitos listados, sendo que a Pró-Reitoria de Ensino costuma avaliar os projetos antes de serem apreciados e aprovados pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) do IFBA. A PROEN verifica o atendimento aos requisitos legais e apenas permite a submissão do PPC ao CONSEPE após estar adequado a tais requisitos. Alguns PPCs ficaram mais de dez anos sem atualização. A partir de uma maior atenção da PROEN aos Projetos de Cursos, em anos recentes, estes passaram por atualizações.

Anteriormente, os Projetos Pedagógicos de Cursos eram apreciados e aprovados pelo Conselho Superior (CONSUP). Desde setembro de 2016, o CONSUP delega ao CONSEPE a responsabilidade da aprovação dos PPCs. Isto aliviou as demandas de pautas do CONSUP e otimizou o trabalho de apreciação dos PPCs, já que o IFBA vem, cada vez mais, ampliando a quantidade de cursos ofertados. Um PPC possui validade apenas após ser aprovado pelo CONSEPE. Dessa maneira, os PPCs do Instituto são construídos e revisados pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) e Colegiado do Curso; posteriormente, analisados pela Pró-Reitoria de Ensino e, por fim, apreciados e aprovados pelo CONSEPE e, então, passam a ter validade.

Os PPCs dos dez cursos de graduação ofertados pelo *Campus* Salvador são analisados a seguir, em especial, no que se refere à inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia, foco da presente tese. O Quadro 3 apresenta dados gerais dos cursos de graduação ofertados no *Campus* Salvador, conforme seus PPCs:

Quadro 3: Dados Gerais dos Cursos de Graduação do IFBA/ *Campus* Salvador

Curso	Ano do PPC	Data de Implantação	Vagas anuais	Turno de funcionamento	Tempo mínimo de integralização	Tempo máximo de integralização	Carga Horária Total
Bacharelado em Administração	2018	1998	80	Noturno	10 semestres	15 semestres	3.135 horas
Bacharelado em Engenharia Industrial Elétrica	2017	1996	60	Noturno	11 semestres	18 semestres	3.720 horas
Bacharelado em Engenharia Mecânica	2019	1996/2019 (novo nome)	60	Diurno e Noturno	10 semestres	16 semestres	3.690 horas
Bacharelado em Engenharia Química	2018	2009	60	Diurno e Noturno	10 semestres	15 semestres	3.900 horas
Licenciatura em Física	2018	2011	80	Noturno	9 semestres	18 semestres	3.200 horas
Licenciatura em Geografia	2018	2011	80	Noturno	9 semestres	17 semestres	3.200 horas

Curso	Ano do PPC	Data de Implantação	Vagas anuais	Turno de funcionamento	Tempo mínimo de integralização	Tempo máximo de integralização	Carga Horária Total
Licenciatura em Matemática	2018	2011	80	Noturno	8 semestres	16 semestres	3.230 horas
Tecnologia em Eventos	2016	2014	40	Vespertino	5 semestres	10 semestres	2.160 horas
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	2017	2009	80	Noturno	6 semestres	12 semestres	2.400 horas
Tecnologia em Radiologia	2017	2009	40	Vespertino/Noturno	6 semestres	12 semestres	2.910 horas

Fonte: Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação do IFBA/ *Campus* Salvador.

Conforme o Quadro 3, todos os PPCs passaram por revisões recentes, entre os anos de 2016 e 2019. Portanto, encontram-se contempladas legislações recentes, como é o caso, por exemplo, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que datam de 2012. Todos os PPCs do *Campus* Salvador apresentam tópicos específicos que abordam a temática obrigatória de Direitos Humanos e a temática das Relações Étnico-Raciais, além de outros temas, tais como Educação Ambiental e Educação Inclusiva. Saliento apenas uma exceção: o projeto do curso de Licenciatura em Física não apresenta um tópico específico sobre a temática de Direitos Humanos.

Pela análise do Quadro 3, pontuo ainda que a maioria dos cursos é noturno ou predominantemente noturno. O único curso que é vespertino é Tecnologia em Eventos. Penso que isso possivelmente afeta o perfil discente. De um modo geral, os(as) discentes que procuram cursos noturnos trabalham durante o dia. Mesmo os(as) que não trabalham podem ter mais oportunidades de encontrar um emprego de expediente diurno estudando à noite. Portanto, uma hipótese é que a grande maioria dos(as) discentes dos cursos de graduação do *Campus* Salvador trabalhem ou, pelo menos, realizem estágio.

No que se refere a outros aspectos do Quadro 3, tais como o ano de implantação do curso, a quantidade de semestres mínimo e máximo para conclusão e a carga horária a ser cumprida, não irei discorrer sobre tais pontos uma vez que ou já foram abordados, como é o

caso do ano de implantação, ou são aspectos oriundos de legislação específica, como é o caso da carga horária de integralização do curso ou ainda por não ser algo relevante à pesquisa desenvolvida nesta tese.

A seguir, irei analisar cada um dos PPCs dos cursos de graduação do IFBA/ *Campus* Salvador, sendo que esta análise está apresentada em três tópicos: Cursos de Tecnologia, Bacharelados e Licenciaturas.

4.4.1 Percursos de Tecnologia: cursos de Eventos, Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Radiologia

4.4.1.1 Tecnologia em Eventos

O PPC do curso de Tecnologia em Eventos cita o PPI, referindo-se às políticas institucionais de ensino. Ao citar esse documento, o projeto destaca alguns princípios, dentre os quais, a inclusão de pessoas em vulnerabilidade social, levando em consideração as questões étnico-raciais e de gênero. Além disso, destaca o respeito e a valorização da pessoa humana em sua singularidade e diversidade.

Destaco que um dos objetivos específicos do curso é contribuir para a formação do ser social, crítico e reflexivo frente à sua área de atuação profissional. Este objetivo está em consonância com uma formação crítica, para além do tecnicismo e do positivismo.

No item que aborda transversalidade, o PPC apresenta a relevância de se abordar temas como Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, Sustentabilidade, Acessibilidade, Gênero, Etnia, Condições de Trabalho, Saúde e Qualidade de Vida. O texto cita que tais temas são trabalhados em sala de aula, visitas técnicas, seminários, eventos e projetos integradores. Dessa forma, o projeto sugere uma ampla variedade de temas a serem trabalhados transversalmente e não apenas Relações étnico-raciais, Educação Ambiental e Direitos Humanos, que são previstos em lei. Evidencia preocupação em proporcionar uma formação ampla aos(às) estudantes do curso em diversas facetas da vida em sociedade. Pondero que é excelente explicitar no PPC a relevância da abordagem de temas transversais no Ensino Superior, pois, conforme Spíndola (2017), são temas imprescindíveis à democracia e à formação de cidadãos(ãs).

No que tange à grade curricular do curso, o PPC cita que as principais disciplinas que abordam os temas transversais são: “Turismo, Hospitalidade e Entretenimento”, “Captação de Recursos e Eventos”, “Planejamento e Organização de Eventos”, “Projeto Integrador I”,

“Eventos Sociais e Corporativos”, “Etiqueta, Cerimonial e Protocolo”, “Projeto Integrador II”, “Tecnologia e Inovação em Eventos”, “Eventos Técnicos, Científicos e Promocionais”, “Projeto Integrador III”, “Eventos Artísticos e Culturais”, “Ética, Cidadania e Responsabilidade Social”, “Gestão de Segurança e Meio Ambiente”, “Projeto Integrador IV”, e “Seminários Avançados em Eventos” (todas obrigatórias). Portanto, é citada uma ampla variedade de disciplinas que podem integrar as temáticas chamadas de transversais.

O projeto também aborda especificamente a temática de Relações étnico-raciais citando sucintamente a lei que prevê a inserção do tema e afirmando que diversas disciplinas abordam a temática, dentre elas, as disciplinas obrigatórias “Eventos Sociais e Corporativos”, “Inglês I”, “Espanhol I”, “Alimentos e Bebidas” e “Seminários Avançados em Eventos”. Além disso, cita que o tema de raça/etnia é abordado em uma jornada (evento acadêmico), presente no calendário de eventos institucionais.

Sobre a temática de Direitos Humanos, o projeto apenas cita que o tema é contemplado principalmente nas disciplinas obrigatórias “Direito e Legislação Social” e “Ética, Cidadania e Responsabilidade Social”.

Portanto, o projeto aborda a inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia, dentre outros temas, em diversas disciplinas. Porém, destaco que, ao analisar o ementário das disciplinas, não há menção da temática de gênero nos conteúdos, a não ser na disciplina de “Empreendedorismo”, cuja bibliografia indica o texto de Maria Isabel Dieguez-Castrillon: “Turismo rural, empreendedorismo e gênero: um estudo de caso na comunidade autônoma da Galiza”, publicado pela Revista de Economia e Sociologia Rural, em 2012. A temática étnico-racial também não é citada nas ementas das disciplinas, excetuando-se a disciplina de “Eventos Sociais e Corporativos”, que menciona, em seu conteúdo programático, as relações étnico-raciais e História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena na composição dos eventos sociais brasileiros. A inserção desse conteúdo é, de fato, muito oportuna, pois há muitos eventos em nosso país que possuem origem e/ou influência da cultura indígena e, principalmente, africana.

Dentro do tema de administração e empreendedorismo, por exemplo, as relações de gênero e de raça/etnia estão imbricadas e há muitos estudos que abordam essas relações, tais como o realizado por Raquel Menezes, Janete Oliveira e Ana Paula Diniz (2013), que entrevistaram executivas em grandes organizações no Brasil. As autoras discutem estereótipos de gênero e como esses são vistos em empresas dos mais variados ramos no país. Segundo essa pesquisa, as características tidas como masculinas, do ponto de vista dos estereótipos de gênero, produtividade, performance, cumprimento de metas, competência e competitividade, são vistas

positivamente na administração. Já os comportamentos mais cooperativos, humanos, dotados de sensibilidade e criatividade são atributos mais aproximados de feminilidades, em oposição aos valores tipicamente masculinos, como frieza, impessoalidade, competição e racionalidade. Esse é um exemplo de como as relações de gênero estão intrínsecas na área de administração e ilustra como, nas mais diversas áreas, há estudos que apontam como as relações de gênero e de raça/etnia estão presentes em nosso cotidiano na sociedade.

Portanto, tal como o PPC do curso de Eventos apontou ao abordar os objetivos do curso e as possibilidades de discussão de temas transversais, em consonância com isso, as temáticas de gênero e de raça/etnia deveriam estar explícitas no ementário de mais disciplinas, para, efetivamente, estarem inseridas no currículo. Para tanto, pontua ainda a necessidade de ampliação no PPC da abordagem das temáticas tanto no que concerne à teoria quanto à prática de ensino.

4.4.1.2 Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas

O projeto do curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas enumera objetivos bastante técnicos do curso, sem uma percepção mais ampla de formação humana articulada a questões sociais, culturais e políticas, ou seja, os objetivos do curso expressam uma formação positivista e tecnicista.

No que tange aos conteúdos curriculares, são listadas as seguintes áreas de concentração: “Linguagens de Programação”, “Arquitetura de Computadores e *Software* Básico”, “Redes de Computadores e Sistemas Distribuídos”, “Banco de Dados”, “Engenharia de *Software*”, “Linguagens”, “Ciências Sociais Aplicadas”, “Linguagens de Programação”, “Ciências Humanas” e “Matemática”. As áreas de Ciências Humanas são: “Linguagens”, que inclui as disciplinas “Língua Portuguesa” e “Inglês”; “Ciências Sociais Aplicadas”, que inclui “Introdução à Administração” e “Empreendedorismo”; “Ciências Humanas”, que inclui apenas a disciplina de “Filosofia”, todas estas disciplinas obrigatórias. Destaco ainda algumas disciplinas optativas, tais como “Espanhol I”, “Psicologia Aplicada ao Trabalho”, “Sociologia do Trabalho”. O curso prevê um rol de quinze disciplinas optativas, dentre os quais, o(a) discente realiza duas. Todavia, apesar de amplas possibilidades, ao analisar as ementas das disciplinas, não há referência explícita às temáticas de gênero e de raça/etnia. A disciplina de “Psicologia Aplicada ao Trabalho”, por exemplo, menciona assédio moral e preconceito, mas não explicita as relações de gênero e de raça/etnia intrínsecas a esses temas.

No que tange especificamente à temática étnico-racial, o projeto cita a lei que embasa a inserção do tema e, também, algumas normativas do IFBA, tais como as “Diretrizes para a Política de Assistência Estudantil”. Então, cita que o referido documento contempla a diversidade presente na instituição e aponta a existência de um núcleo de estudos na área. O PPC então coloca que, uma vez que a instituição implantou a reserva de vagas para estudantes de classes desfavorecidas, afrodescendentes e indígenas, não pode se ausentar de criar espaços para debate da temática, visando ao conhecimento e ao fortalecimento da cultura negra. Por fim, enumera algumas atividades que são realizadas sobre a temática, tais como painéis, apresentações artísticas, seminários, exibição de vídeos, oficinas, caminhadas, além da Semana da Consciência Negra que ocorre anualmente no *Campus*.

A temática de Direitos Humanos é abordada sucintamente no projeto apenas citando a normativa legal e afirmando que haverá intensa sensibilização dos estudantes de curso superior de ADS e constante problematização dos temas relativos a Direitos Humanos, sendo feita essa abordagem por meio da transversalidade.

Ponto que o projeto do curso de ADS carece de uma abordagem das temáticas de gênero e de raça/etnia, assim como de outras temáticas transversais, que vá além da citação do embasamento legal e da simples afirmação de que o tema será tratado de modo transversal e contínuo. Penso que deveria haver uma extensão da abordagem dos temas no desenvolvimento do projeto, trazendo teóricos(as) e pesquisas que abordam as relações de gênero no desenvolvimento das tecnologias, a exemplo das tecnologias digitais e recursos de informática, tais como os estudos de Carla Cabral (2006), que destacam que os artefatos tecnológicos estão, não raro, impregnados de uma cultura masculina e sexista.

4.4.1.3 *Tecnologia em Radiologia*

Um dos objetivos do curso de Tecnologia em Radiologia que o projeto lista consiste em reconhecer como paradigmas, que respaldam o planejamento e a ação dos profissionais da área da saúde: o ser humano integral, os condicionantes e determinantes do processo saúde e doença, os princípios éticos, as normas do exercício profissional, a qualidade no atendimento, a preservação do meio ambiente e o compromisso social com a população.

Pelo senso comum, um curso na área de Radiologia parece ser, à primeira vista, bastante técnico. Porém, penso que todos os profissionais da saúde necessitam ter conhecimentos humanísticos em prol de uma formação mais sensível à tarefa que exercem que inclui o cuidado e a atenção ao outro. É necessário ter em mente que características individuais dos(as) pacientes,

tais como seu pertencimento de gênero e/ou de raça, terão implicações em suas necessidades específicas.

No que tange aos componentes curriculares do curso, os conteúdos são bastante técnicos da área de Radiologia e Saúde, sendo que destaco as seguintes disciplinas obrigatórias que podem ser consideradas da área de Ciências Humanas: “Inglês Instrumental”, “Leitura e Produção Textual” e “Legislação e Ética”. Há também uma disciplina de “Libras”, única disciplina optativa que compõe a matriz do curso. Os componentes curriculares, de um modo geral, são presos a uma visão de formação tecnicista. Poderiam ser apresentados mais aspectos envolvendo uma formação mais humanística, estabelecendo um elo mais consistente entre a formação técnica e a formação humana, consciente e preocupada com aspectos sociais que envolvem o exercício das profissões na área da saúde.

O projeto aborda os componentes curriculares de exigência legal, tais como Educação em Direitos Humanos e Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena. No que se refere à temática de Direitos Humanos, o projeto aborda aspectos específicos ligados à saúde. Por exemplo, fala do direito público, garantido na Constituição Federal, à saúde. Explica que a disciplina obrigatória de “Saúde Coletiva” apresenta tais aspectos. Além disso, cita a disciplina de “Legislação e Ética”, também obrigatória, que inclui a “Política Nacional de Humanização” do Sistema Único de Saúde (SUS) e o direito dos usuários aos serviços e ações de saúde no Brasil. Referencia ainda as disciplinas de “Libras” (optativa) e “Mamografia” (obrigatória) como potenciais para o debate de Direitos Humanos. Porém, penso que a temática poderia ser ampliada, pois há uma gama de conteúdos que poderiam ser abordados em Direitos Humanos e Saúde, incluindo as relações de gênero, raça, etnia e classe social, por exemplo, refletindo acerca de como tais pertencimentos afetam as necessidades dos(as) pacientes.

No que tange à temática de raça/etnia, o projeto destaca a relevância de inserção do tema, haja vista a existência de práticas veladas de racismo na sociedade, mesmo mais de um século após a abolição do sistema escravocrata. Ademais, cita a diversidade presente nas instituições de ensino e defende a importância de desenvolver um currículo adequado a tal diversidade. A seguir, o projeto destaca a legislação pertinente à obrigatoriedade do tema. Fala ainda acerca da política de cotas existente no Instituto e, também, as Diretrizes para a Política de Assistência Estudantil do IFBA, que, assim como o projeto de ADS explica, contempla a diversidade presente na instituição e aponta núcleos de estudos na área. Igualmente ao projeto de ADS, acrescenta a informação relativa aos eventos que ocorrem no *Campus* que abordam o tema. Por fim, fala sobre aspectos específicos do curso de Radiologia que estão relacionados às

especificidades de raças/etnias. Por exemplo, a anemia falciforme, abordada na disciplina obrigatória “Patologia”, considera a discussão sobre o olhar negligente de alguns profissionais acerca da referida doença acometer principalmente negros(as). Portanto, enfatiza a relevância dessa percepção. Cita também a disciplina de “Saúde Coletiva” para abordagem do tema, referindo-se ao fato de a formação do SUS estar relacionada às raízes da sociedade brasileira, desde o período colonial. Cita ainda o projeto de extensão “Radiologia e Saúde da Mulher”, o qual, segundo o projeto, também discute a temática.

Ponto que, referente à temática das relações étnico-raciais, o projeto realiza uma discussão relativamente ampla, incluindo, para além da base legal e normativa do tema, aspectos que embasam sua relevância, tais como a existência do racismo e efeitos de anos de escravatura. Além disso, destaco os exemplos apresentados no projeto sobre anemia falciforme e o projeto de extensão de “Radiologia e Saúde da Mulher” que evidenciam, na prática, como as questões de gênero e de raça/etnia estão intrínsecas em inúmeros aspectos que envolvem a saúde humana.⁶²

Contudo, saliento que, apesar dos exemplos mencionados e das referências a algumas disciplinas do curso para abordagem das temáticas de direitos humanos e relações étnico-raciais, a análise do ementário revelou que não há menção explícita às temáticas de gênero e de raça/etnia. Penso que, assim como no curso de Eventos e de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, a presença dos temas de gênero e de raça/etnia precisa ser ampliada e estar, de fato, incluída nas ementas das disciplinas e figurar, assim, de modo explícito no currículo.

Os cursos tecnólogos apresentam um desafio específico: são cursos de graduação de curta duração, que podem ser de apenas dois anos, sendo, desde sua origem, mais voltados para uma formação tecnicista objetiva, que enfatiza o exercício profissional técnico e mecânico. Portanto, a inserção de temáticas transversais, como gênero e raça/etnia, torna-se ainda mais desafiadora considerando o contexto dos tecnólogos. É preciso lembrar, todavia, que conforme Tomaz Tadeu da Silva (2005), o currículo é sempre resultado de escolhas e tais escolhas são reflexo de interesses. Conforme Apple (1982), currículo não é um corpo neutro. Portanto, a escolha pelo tecnicismo e a raríssima ou não presença das temáticas de gênero e de raça/etnia nas ementas das disciplinas expressam uma escolha em prol de interesses voltados para formar pessoas executoras de tarefas a serviço de interesses do sistema capitalista, ao invés de, em consonância com a missão do IFBA, formar cidadãos(ãs) críticos(as), protagonistas da construção do conhecimento.

⁶² Esses aspectos são retomados e aprofundados no Capítulo 4, que apresenta a pesquisa de campo realizada por meio de questionários e entrevistas.

A partir da análise dos PPCs dos cursos tecnólogos ofertados pelo *Campus Salvador* do IFBA, é perceptível pouca inserção dos temas de gênero e de raça/etnia. O curso de Eventos apresenta uma ampla quantidade de disciplinas em que prevê a possibilidade de abordagem de temas transversais, porém as temáticas de gênero e de raça/etnia são apresentadas de modo explícito em apenas duas disciplinas do curso. Os cursos de ADS e de Radiologia apresentam grades curriculares marcadas pelo tecnicismo e positivismo, com pouco espaço para a formação humanística, sendo que, no curso de ADS, as temáticas de gênero e de raça/etnia não são incluídas de forma explícita nas ementas das disciplinas. Por fim, o curso de Radiologia, por outro lado, apresenta aspectos de extrema relevância que destacam que os pertencimentos de gênero e de raça/etnia são fundamentais para a percepção de necessidades individuais dos(as) pacientes. Sob a temática de Direitos Humanos, quatro disciplinas são referidas como sugestões para trabalhar o tema e, sob o tema de raça/etnia, são sugeridas duas disciplinas. Todavia, não há referência explícita dos temas de gênero e de raça/etnia no ementário das disciplinas. Dessa maneira, apesar de os PPCs referenciar as temáticas apresentando a legislação acerca das Relações Étnico-raciais e de Direitos Humanos e citando alguns aspectos sobre a importância dos temas, os projetos carecem de abordagem teórica robusta e não incluem as temáticas de forma efetiva no currículo. Saliento, portanto, a necessidade de uma reformulação dos currículos e dos PPCs dos cursos tecnólogos, para além da concepção androcêntrica de ciência, expressa pelo positivismo e tecnicismo, visando estar em consonância com a missão institucional, com o PPI e com premissas presentes nos próprios projetos em prol do desenvolvimento humano pleno e da cidadania histórico-crítica.

4.4.2 Percursos de Bacharelado: cursos de Administração e Engenharias

4.4.2.1 Bacharelado em Administração

O projeto do curso de Bacharelado em Administração apresenta, na descrição do curso, o objetivo de formação de gestores capazes de compreender e agir frente às questões sociais emergentes com vistas a criar e adotar caminhos alternativos para a sociedade, com fundamentação humanística. Portanto, o objetivo do curso vai ao encontro da formação histórico-crítica, pleno desenvolvimento humano e exercício da cidadania.

O projeto referencia as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Administração, Resolução MEC/ CNE/ CES nº 04, de 13 de julho de 2005, que cita as competências e habilidades do(a) profissional formado(a), dentre as quais, destaco:

Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo de tomada de decisão;
Ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;
Desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável.
(BRASIL, 2005, p. 2)

Esses aspectos reforçam a importância de um fazer pedagógico articulado com o cotidiano e com situações práticas da vida em sociedade, com desdobramento de saberes a exigências sociais. A formação de um(a) administrador(a) deve estar articulada à formação de profissionais críticos, protagonistas da construção do conhecimento. O PPC estabelece ainda que a organização curricular tem as seguintes premissas: o fortalecimento dos laços de solidariedade e de tolerância recíproca; aprimoramento como pessoa humana; formação ética e exercício da cidadania.

As relações de gênero e de raça/etnia estão constantemente presentes nas relações humanas. Refletir sobre os estudos de gênero, em articulação com a interseccionalidade de raça/etnia, entre outras categorias, tais como geração, sexualidade, é essencial para promover aspectos destacados no projeto e nas próprias Diretrizes Curriculares do curso, tais como ter iniciativa, criatividade, vontade política e administrativa, consciência das implicações éticas no exercício profissional, fortalecer laços de solidariedade e de tolerância recíproca, aprimoramento da pessoa humana etc. Nessa discussão, as teorias feministas são fundamentais no sentido de contribuir para o combate às desigualdades e às opressões. Além disso, há inúmeras possibilidades de trabalhar, dentro do currículo do curso de Administração, os temas de gênero e de raça/etnia. Cito como exemplo teóricas que estudam as relações de gênero dentro da gestão de empresas, tais como os já mencionados estudos de Raquel Menezes, Janete Oliveira e Ana Paula Diniz (2013).

A análise do currículo do curso evidencia que há diversos componentes das Ciências Sociais, Filosofia, Direito, entre outros. Os conteúdos obrigatórios do currículo se dividem em: formação básica, que inclui as áreas de Direito, Economia, Filosofia, Psicologia, Sociologia, Produção Textual etc; formação profissional, que corresponde à maior parte da carga horária do curso, com disciplinas de Administração, Gestão Pública, Tecnologia, etc. e estudos quantitativos, que englobam disciplinas de Matemática e Estatística. A grade curricular prevê

ainda disciplinas optativas, entre as quais destaco “História e Cultura Afro-brasileira”, “Ética e Valores Humanos”, “Educação e Relações Étnico-Raciais” e “Ciência, Tecnologia e Sociedade”. Estão previstas um total de vinte e cinco disciplinas optativas, dentre os quais o(a) discente irá cursar três. Também estão previstas, na grade curricular, a realização de duas disciplinas eletivas, que são escolhidas a partir dos currículos de outros cursos superiores do *Campus*.

Ao analisar as ementas do curso, percebi que, além das optativas já mencionadas “História e Cultura Afro-brasileira”, “Ética e Valores Humanos”, “Educação e Relações Étnico-Raciais” e “Ciência, Tecnologia e Sociedade”, a temática de raça/etnia é citada de forma explícita apenas no ementário de duas disciplinas obrigatórias: “Sociologia” e “Psicologia Aplicada ao Trabalho”. “Sociologia” apresenta em inclusive, em sua bibliografia, textos de Kabengele Munanga e Oracy Nogueira, importantes teóricos que debatem o tema. Saliento, contudo, a ausência de teóricas que discutem raça/etnia em articulação com gênero. As disciplinas obrigatórias de “Gestão de Pessoas” abordam indiretamente raça/etnia quando mencionam, na ementa, o conceito de preconceito. No que tange à temática de gênero, apenas é mencionada no rol bibliográfico da disciplina obrigatória de “Sociologia”, que inclui a obra de Heleieth Saffioti, “Gênero, Patriarcado e Violência”, e na ementa de “Psicologia Aplicada ao Trabalho”. É muito oportuno esse elo entre trabalho e relações de gênero e raça/etnia, pois há diversas possibilidades de reflexão sobre o tema, como, por exemplo, as desigualdades de oportunidades tanto de ingresso quanto de ascensão nas carreiras conforme o pertencimento de gênero e/ou de raça/etnia. Assim, levando-se em consideração a extensão da matriz do curso de Administração e as múltiplas possibilidades de abordagem dos temas de gênero e de raça/etnia, a referência explícita aos temas figura de forma escassa no currículo. É preciso ainda pontuar que as disciplinas optativas específicas que abordam raça/etnia podem não ser ofertadas ou não serem escolhidas pelos alunos por serem optativas.

O projeto disserta sobre alguns componentes curriculares específicos, tais como a Educação das Relações Étnico-raciais e História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, Educação Ambiental e Educação em Direitos Humanos.

Acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, o projeto disserta sobre a relevância do tema a ser trabalho como eixo transversal. Cita os documentos legais que preveem a inserção da temática, destaca que, em especial, algumas disciplinas obrigatórias tais como “Estado e Sociedade”, “Sociologia” e “Psicologia Aplicada ao Trabalho”, e as optativas “Gestão Social”, “Ciência, tecnologia e sociedade” e “Ética e Valores Humanos”, por serem disciplinas das Ciências Humanas e

Sociais, possibilitam ricas e variadas perspectivas de abordagem do tema. Como citado, o curso possui também duas disciplinas optativas específicas sobre a temática. Além disso, o projeto cita que ocorre, anualmente, no *Campus* Salvador, a Jornada das Relações Étnicas e Raciais.

No que tange à Educação em Direitos Humanos, o projeto apresenta as normativas legais que preveem o tema também como eixo transversal do curso. O texto ainda aborda a relevância do tema na formação de cidadãos éticos e comprometidos com a construção da paz, dos direitos humanos, dos valores da democracia. Cita algumas disciplinas que enfatizam os Direitos Humanos, quais sejam, as disciplinas obrigatórias “Direito e Legislação Social”, “Estado e Sociedade”, “Filosofia”, “Sociologia”, “Estudos e Práticas Organizacionais I e II”, “Gestão de Pessoas I e II” e as optativas “Tópicos Especiais em Administração”, “Ética e Valores Humanos” e “Educação e Relações étnicas e raciais”.

Outro aspecto importante diz respeito ao tópico “Interdisciplinaridade”. O PPC defende a proposta interdisciplinar de ensino como uma oportunidade de aprendizagem aplicada na qual os alunos possam refletir sobre problemas de gestão a partir de um contexto preestabelecido. Esse aspecto vai ao encontro da perspectiva de ensino que extrapole o viés tecnicista e prepare efetivamente profissionais para a vida e para o exercício da cidadania, com autonomia e protagonismo.

A partir da análise realizada, destaco que o projeto cita de forma superficial as temáticas das Relações étnico-raciais e Direitos Humanos, sem fazer um aprofundamento dos temas com teóricos(as) que discutem as temáticas e pesquisas que articulem Administração com gênero e raça/etnia. O PPC carece ainda de formas práticas de abordar os temas e debate robusto que propicie a efetiva integração ao currículo, expandindo assim a mera indicação de disciplinas, as quais inclusive, em muitos casos, carecem de referência explícita e/ou ampliada às temáticas em seu ementário.

4.4.2.2 *Bacharelado em Engenharia Mecânica*

O projeto do curso de Bacharelado em Engenharia Mecânica, atualmente vigente, datado de 2019, altera o nome do curso de Engenharia Industrial Mecânica para Engenharia Mecânica, ampliando a gama de atuação do(a) profissional formado(a) pelo curso. Um dos aspectos destacados nesta alteração foi a busca pela redução dos índices de retenção e evasão do curso. Algumas mudanças foram realizadas, então, na matriz curricular, dentre as quais destaco a ampliação de uma para duas disciplinas da área de Humanidades, Ciências Sociais e

Cidadania, o que, segundo o PPC, reforça o papel do engenheiro mecânico como agente transformador e não apenas uma mera engrenagem do sistema.

O projeto do curso de Engenharia Mecânica, em descrição do curso, apresenta que o egresso estará capacitado para desenvolver projetos, gerenciar mão de obra, desenvolver produtos com vistas em ações sustentáveis, sócio-políticas e ambientais, entre outras atividades. Assim, o objetivo do curso está em consonância com uma formação que vá além do tecnicismo.

Contudo, quando são delineados os objetivos geral e específicos do curso, há pouco enfoque à formação humana e social, uma vez que enfatiza a formação técnica, apenas salientando a importância de se observar o contexto ambiental e também a ética profissional. Ainda assim, destaco duas competências do perfil do egresso: atuar nas mais diversas áreas de engenharia de modo a respeitar as diferenças, à tolerância e à solidariedade; atuar de forma criativa e arrojada na percepção, definição, análise e formulação de soluções de problemas políticos, éticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, sempre comprometido com o desenvolvimento humano sustentável. Portanto, são competências estas que estão em consonância com a abordagem das temáticas de gênero e de raça/etnia no sentido de incutir o respeito e, mais do que isso, a valorização da diversidade e o combate às opressões e discriminações. Além disso, o projeto cita o PPI do IFBA, o qual, como destacado, apresenta as temáticas de gênero e de raça/etnia como um aspecto a ser abordado nos cursos.

Posteriormente, o PPC aborda os componentes curriculares obrigatórios e optativos do curso. Tais componentes dividem-se em núcleo básico, que inclui as áreas de Cálculo, Álgebra, Física, Química, Economia, Administração, entre outras; núcleo profissionalizante, que inclui disciplinas gerais de Engenharia e Mecânica e núcleo específico, com conteúdos peculiares de Mecânica e também matérias que são escolhidas a partir da ênfase que o(a) discente opta. O curso divide-se em seis áreas de interesse: Materiais, Produção, Manutenção, Projetos, Energia e Controle e Automação. Para cada uma destas áreas, há disciplinas específicas que o(a) discente cursa conforme a área específica de interesse de atuação.

O currículo é também composto por componentes optativos de Humanidades e Linguagens: “Psicologia Aplicada ao Trabalho”, “Sociologia”, “Inglês Instrumental”, “Práticas de Leitura e Produção de Textos”, “Libras” e “Espanhol Instrumental”. Destes, o(a) discente deverá cursar dois componentes, um de humanidades e um de linguagens.

As temáticas de gênero e de raça/etnia são citadas de forma explícita no ementário de duas disciplinas, também ofertadas em Administração e já mencionadas, “Sociologia” e “Psicologia Aplicada ao trabalho”. Destaco, todavia, que ambas as disciplinas citadas são optativas no curso de Engenharia Mecânica, diferentemente do curso de Administração, em que

ambas as disciplinas são obrigatórias. A única disciplina obrigatória que referencia as relações étnico-raciais e direitos humanos é “Ética e Valores Humanos”.

O projeto delinea também acerca dos conteúdos que nomeia de componentes curriculares de natureza legal, no qual se inclui Educação Ambiental, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação em Direitos Humanos e Libras. O tópico sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais cita a referência legal que prevê a inserção das temáticas nos currículos e cita que atende a tal requisito legal inserindo o tema na disciplina obrigatória “Ética e Valores Humanos”, assim como nas optativas “Sociologia” e “Psicologia aplicada ao Trabalho”. No que tange à temática de Direitos Humanos, o projeto também cita as referências legais e cita as três disciplinas supramencionadas como componentes que incluem esse tema. Além disso, também cita eventos, tais como a Jornada das Relações Étnicas e Raciais, que ocorrem no *Campus* em promoção ao respeito entre diferentes raças e culturas.

É possível notar que, as temáticas de gênero e de raça/etnia estão bastante isoladas no currículo e muito pouco abordadas no curso. A abordagem da temática étnico-racial como elemento obrigatório faz referência apenas à legislação que prevê o tema e informa que a temática é abordada nas disciplinas optativas “Sociologia” e “Psicologia Aplicada ao trabalho” e também na disciplina obrigatória “Ética e Valores Humanos” e acrescenta também a possibilidade de inclusão do tema em outras disciplinas de humanidades do curso, que são optativas. No que tange à disciplina “Ética e Valores Humanos”, cabe salientar que o ementário cita de forma muito breve a temática étnico-racial, citando valorização e inclusão das diferenças de uma forma geral, sem destacar outros aspectos tais como as relações de gênero e sem citar bibliografia específica que aborde o tema. Portanto, as referências às temáticas de gênero e de raça/etnia no projeto são muito sucintas e escassas. A presença efetiva dos temas no currículo deve ser ampliada, possibilitando uma formação ampla de cidadãos histórico-críticos a partir de uma ênfase no desenvolvimento humano sob uma visão holística da realidade, extrapolando o viés tecnicista e positivista.

4.4.2.3 Bacharelado em Engenharia Industrial Elétrica

O projeto pedagógico do curso de Bacharelado em Engenharia Industrial Elétrica apresenta como objetivo do curso prover formação profissional de qualidade nas áreas de Controle e Automação, Eletrotécnica e Telecomunicações, capacitando-os para atuar de maneira crítica e criativa, a partir de valores éticos, pessoais e sociais, com vistas ao exercício profissional competente, reflexivo e responsável, levando sempre em consideração as reais

necessidades da sociedade. Os objetivos específicos também reforçam aspectos sociais e humanos, pontuando, dentre outros aspectos, a meta de formar profissionais com postura ética, que proponham soluções técnicas, respeitando aspectos sociais, econômicos, culturais e ambientais. O projeto apresenta ainda algumas diretrizes que o curso segue, dentre as quais, destaco formação humanista, referenciando o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFBA.

Acerca da estrutura curricular, o curso, assim como a Engenharia Mecânica, divide os componentes em básicos, profissionalizantes e específicos. O(a) estudante opta por uma das três ênfases do curso: Controle e Automação, Eletrônica ou Telecomunicações. O(A) estudante deverá cursar uma disciplina optativa da área de Humanidades e Cidadania, que englobam as disciplinas de “Psicologia Aplicada ao Trabalho” e “Sociologia”, também presentes no PPC de Administração (como obrigatórias) e no PPC de Engenharia Mecânica (como optativas). As ementas das disciplinas de “Psicologia Aplicada ao trabalho” e de “Sociologia” são idênticas às do PPC de Engenharia Mecânica, as quais citam as temáticas de gênero e de raça/etnia. Também a disciplina “Ética e Valores Humanos”, obrigatória assim como no curso de Engenharia Mecânica, faz referência à temática de relações étnico-raciais. Portanto, destaco a presença muito breve das temáticas de gênero e de raça/etnia, com pouco ou praticamente inexistente arcabouço teórico.

A seguir, o projeto também aborda os componentes curriculares de exigência legal, que inclui Educação Ambiental, Relações étnico-raciais e História e Cultura Afro-brasileira e Educação em Direitos Humanos. As temáticas de raça/etnia e de Direitos Humanos são abordadas apresentando as referências legais que preveem a inserção dos temas nos currículos e cita, assim como no PPC de Engenharia Mecânica, que as disciplinas “Ética e Valores Humanos”, “Sociologia” e “Psicologia Aplicada ao Trabalho” são os principais componentes em que são incluídos os temas.

Dessa maneira, fica evidente que o projeto pedagógico de Engenharia Industrial Elétrica contribui muito pouco para a inclusão das temáticas de gênero e de raça/etnia, pois poderia haver um maior desenvolvimento dos temas, assim como uma maior presença nas ementas dos componentes curriculares. O currículo do curso apresenta um viés positivista e tecnicista e pouca formação profissional reflexiva voltada para autonomia e protagonismo epistemológico, que considera as reais necessidades da sociedade, tais como a promoção de justiça social.

4.4.2.4 Bacharelado em Engenharia Química

O projeto do curso de Bacharelado em Engenharia Química destaca que o diferencial desta engenharia consiste em sua abrangência, com ampla base nas ciências da Física, da Química, da Matemática, das Ciências Biológicas, das Ferramentas Computacionais e, também, de Habilidades de Gestão.

Dentre os objetivos do curso, destaco formar profissionais capazes de gerir equipes de trabalho, pautando suas ações na responsabilidade do exercício profissional, na ética, no respeito às diferenças e na consciência do impacto de suas ações para o meio ambiente. Portanto, este objetivo está diretamente ligado a uma formação ampla, que vai além do tecnicismo e do positivismo.

O projeto apresenta dados quantitativos do corpo discente ao longo dos anos, de 2009 a 2017, destacando, por exemplo, a paridade de gênero atual, sendo que, no início do curso, em 2009, havia uma predominância masculina de 63% dos discentes, e, no ano de 2017, este percentual caiu para 47%. Outros dados quantitativos apontam que a maior parte dos(as) estudantes são da capital (80% no ano de 2017) e, também, que a maioria é oriunda de escolas públicas (53% no ano de 2017). Interessante o projeto apresentar esses dados, pois evidencia uma preocupação em refletir sobre o público desse curso: qual pertencimento de gênero e de classe social dos(as) discentes? Esse perfil vem mudando ao longo do tempo? Destaco, todavia, a ausência de dados relativos à raça/etnia. Ainda assim, a presença de tais dados quantitativos é muito relevante para o PPC, haja a vista a necessidade de pensar sobre as características do corpo discente ao se construir o projeto pedagógico.

Assim como os outros dois cursos de Engenharia do *Campus*, a Engenharia Química também tem sua grade curricular dividida em três eixos: conteúdos de formação básica, de formação profissional e de formação específica. Assim como nos outros PPCs de Engenharia, há um grupo de disciplinas optativas da área de Humanidades, Ciências Sociais e Cidadania, sendo que, no caso da Engenharia Química, esse grupo possui três disciplinas: “Direito e Legislação Social”, “Psicologia Aplicada ao trabalho” e “Sociologia”. O(a) discente opta por uma das disciplinas optativas deste eixo.

Saliento novamente a presença das temáticas de gênero e de raça/etnia de forma bastante breve nas disciplinas optativas “Sociologia” e “Psicologia Aplicada ao trabalho” e apenas uma obrigatória, “Ética e Valores Humanos” (disciplinas presentes também nos projetos de Administração, Engenharia Mecânica e Engenharia Industrial Elétrica). O projeto de Engenharia Química, assim como as demais Engenharias, apresenta, escassa presença das

temáticas de gênero e de raça/etnia, evidenciando a necessidade de ampliar a discussão dos temas principalmente nos componentes curriculares do curso.

O PPC referencia raça/etnia e Direitos Humanos como temáticas transversais. O projeto cita a lei que prevê a inclusão do tema de raça/etnia no currículo, discorre sobre a relevância desta lei, o histórico da mesma e cita as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Fala ainda sobre as Políticas de Cotas e de Assistência Estudantil do Instituto e sobre os eventos, tais como a Semana da Consciência Negra e a Jornada das Relações Étnicas e Raciais que trabalham o tema de raça/etnia. Por fim, também cita as disciplinas optativas de Humanidades, Ciências Sociais e Cidadania supramencionadas, além da disciplina obrigatória de “Ética e Valores Humanos” como matérias principais em que se trabalha a temática. Acrescenta ainda que a optativa “Direito e Legislação Social” aborda a temática das relações étnico-raciais quando discute crimes contra a pessoa humana e Direitos Humanos. Contudo, pontua que não há menção explícita à temática na ementa desta disciplina.

No projeto de curso de Engenharia Química, há uma extensão da abordagem da temática étnico-racial, à medida que cita, por exemplo, as Diretrizes Curriculares do tema, assim como a Política de Cotas e de Assistência Estudantil. É perceptível mais destaque à relevância do tema quando aborda o tópico específico; porém, no que tange à grade curricular, ficam evidentes as mesmas deficiências das demais Engenharias: pouquíssima presença das temáticas nos currículos.

Acerca da temática de Direitos Humanos, o PPC referencia a legislação vigente e cita as disciplinas já referidas em que se discute o tema. Destaco a necessidade de ampliar mais a compreensão e reflexão em torno da temática de Direitos Humanos, que abre um leque de possibilidade de discussões.

Os projetos pedagógicos dos cursos de bacharelado evidenciam escassa referência às temáticas de gênero e de raça/etnia. No que tange à temática das relações étnico-raciais, os projetos citam o tema, porém há pouca discussão sobre a relevância da temática e tampouco há uma ampliação no sentido de aproximar a discussão da temática à realidade do curso. No ementário, o tema está presente explicitamente apenas em uma disciplina obrigatória e duas optativas no caso das Engenharias. No ementário do currículo do curso de Administração, a presença explícita do tema se dá em apenas duas disciplinas obrigatórias e quatro optativas. Sendo assim, há pouquíssima referência ao tema nos currículos dos cursos. Saliento a maior invisibilidade à temática de gênero, que, possivelmente por não ter previsão legal explícita obrigatória, não ganha evidência, sendo apenas mencionada em duas optativas no caso das

Engenharias e nenhuma obrigatória. No curso de Administração, gênero é mencionado apenas em duas disciplinas obrigatórias e nenhuma das optativas, nem mesmo as que debatem relações étnico-raciais. Assim, com base na análise das ementas, é possível afirmar que as disciplinas de “Educação e Relações Étnico-Raciais” e “História e Cultura Afro-Brasileira” (optativas do curso de Administração), possivelmente, debatem raça/etnia sem articulação com gênero.

O PPC de Administração poderia ampliar a compreensão e discussão em torno do fato que as relações de gênero e de raça/etnia estão intrínsecas à gestão e administração de empresas. As Engenharias, ainda arraigadas em uma concepção androcêntrica de ciência marcada pelo positivismo e tecnicismo, dão pouquíssimo espaço para as temáticas de gênero e de raça/etnia. Entretanto, ao refletir acerca das Engenharias com lentes de gênero, saliento que há inúmeras possibilidades de abordagem do tema, promovendo inclusive uma compreensão e reflexão mais ampla de diversos conteúdos. Por exemplo, é possível destacar o histórico da profissão de engenheiro(a); por que as mulheres foram (e ainda são) excluídas e/ou invisibilizadas; analisar o mercado de trabalho, as desigualdades de oportunidades de ingresso e ascensão etc. É possível ainda refletir sobre como uma perspectiva feminista de ciência e a compreensão acerca das relações de gênero podem contribuir para pesquisas mais amplas, “inovações gendradas” que atuam como um antídoto à ignorância da ciência androcêntrica (SCHIEBINGER, 2014).

Concluo destacando que, na construção do PPC, é importante realizar uma pesquisa mais ampliada sobre cada temática a ser contemplada no curso, no sentido de promover uma reflexão mais profícua entre as áreas de conhecimentos do curso e as relações de gênero e de raça/etnia, assim como outros temas transversais. A compreensão de que, de fato, o currículo é um artefato de gênero e possui uma narrativa étnico-racial contribui para uma inclusão mais efetiva dos temas de gênero e de raça/etnia nos PPCs e nos currículos. (SILVA, T. T., 2005)

4.4.3 Percursos de Licenciatura: cursos de Geografia, Matemática e Física

4.4.3.1 Licenciatura em Geografia

Na apresentação, o projeto do curso de Licenciatura em Geografia cita aportes legais que embasam o mesmo, dentre os quais, as Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos e as DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Porém, não há um detalhamento dessas temáticas nessa parte inicial do projeto.

O PPC apresenta como objetivo geral do curso formar licenciados em Geografia, sob a perspectiva histórico-crítica, para atuarem na Educação Básica. Dentre os objetivos específicos,

destaco promover formação acadêmica, em uma perspectiva histórico-crítica, com qualidade de ensino socialmente referenciada, objetivando estimular o desenvolvimento sustentável e, também, promover ações pedagógicas, reflexivas e críticas que integrem o ensino e a pesquisa como instrumento da formação sócio-política visando o reconhecimento da dimensão étnico-racial formadora da sociedade brasileira. Dessa maneira, os objetivos fazem referência direta à pedagogia histórico-crítica, ao PPI do IFBA e à missão institucional.

No que tange às competências e habilidades gerais a serem desenvolvidas, saliento reconhecer o papel social da escola e do professor de Geografia; abarcar a dinâmica do trabalho e a sua relação com a produção da ciência e da tecnologia contemporânea.

A apresentação do projeto, os objetivos do curso e também as competências e habilidades que se espera desenvolver no curso de Licenciatura em Geografia estão em consonância com a pedagogia histórico-crítico, visando o desenvolvimento humano pleno e enfatizam ainda o papel social da escola e da profissão docente.

Em relação aos componentes curriculares do curso, o PPC cita as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica, as quais afirmam que a preparação de professores(as) tem uma peculiaridade especial: aprender a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém numa situação invertida. O projeto destaca, então, que a equipe de professores(as) formadores(as) precisa estar atenta ao fato de que está contribuindo para formar professores(as) e está fornecendo modelos da profissão docente. A percepção acerca da relevância da docência para a sociedade é extremamente importante de ser abordada, em consonância com a perspectiva de educação transformadora defendida por Paulo Freire (1979).

A matriz curricular estrutura-se em cinco núcleos: formação básica, formação didático-pedagógica, formação ambiental e complementar, formação sócio-política e humanística e núcleo de optativas. Dentro do núcleo de formação humanística estão as disciplinas de “Geografia Econômica”, “Geografia Urbana”, “Geografia Agrária”, “Geografia Política”, “Geografia da População”, “Geografia da Bahia”, “Sociologia da Educação”, “Educação e Relações Étnicas e Raciais”, entre outras. Destaco a disciplina de “Educação e Relações Étnicas e Raciais” que figura como obrigatória no currículo. Além disso, a temática de raça/etnia é referenciada na ementa das disciplinas obrigatórias de “História da Educação I”, “Sociologia da Educação”, “Geografia da população” e “Organização da Educação Brasileira”, assim como na optativa “Educação de Jovens e Adultos”. As ementas das disciplinas de “História da Educação I” (obrigatória) e de “Educação de Jovens e Adultos” (optativa) citam a relevância de incluir o debate sobre gênero e diversidade. Cabe destacar ainda que a disciplina obrigatória “Filosofia da Educação I” cita em sua ementa o tema “direitos humanos e diversidade no

contexto da educação”, fazendo assim uma referência indireta aos temas de gênero e de raça/etnia.

Acerca das temáticas obrigatórias por lei, tais como Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos, o PPC de Geografia cita de forma bastante sucinta a prerrogativa legal desses temas e cita algumas disciplinas em que se insere tais temas, tais como as disciplinas acima mencionadas e “Psicologia da Educação”, “Libras”, “Ambiente e Desenvolvimento”, “Formação Territorial do Brasil”, “Hidrografia”, “Geografia Agrária”, “Geografia Física do Brasil”, entre outras. Tais disciplinas não citam, em seu ementário, de forma explícita, as temáticas de gênero e de raça/etnia. Pelas ementas destas disciplinas, possivelmente são abordados outros temas transversais, principalmente associados ao Meio Ambiente. Também são citados eventos, tais como atividades referentes ao 13 de maio, data da abolição da escravidão, e ao Dia da Consciência Negra, 20 de novembro.

Referenciando o PPI, o projeto cita a pedagogia histórico-crítica, a qual:

Busca resgatar a função precípua da escola, que é dar acesso ao saber sistematizado, conhecimento elaborado, construído historicamente pela humanidade, organizando-o, fazendo reflexões e críticas necessárias, considerando o senso comum como ponto de partida, não de chegada. (IFBA, 2013, p. 40)

A análise do Projeto do curso de Licenciatura em Geografia, comparativamente aos demais projetos analisados, evidenciou mais visibilidade às temáticas de gênero e de raça/etnia, principalmente no currículo e ementário do curso. Destaco a relevância da disciplina específica “Educação e Relações Étnicas e Raciais” ser obrigatória no currículo. Porém, em consonância com a missão da instituição, assim como os objetivos do curso, penso que as temáticas de gênero e de raça/etnia podem ganhar mais evidência no projeto de curso e no currículo. No caso especificamente de um curso de licenciatura e, ainda mais em uma área de conhecimento como a Geografia, as possibilidades são múltiplas e, mais do que isso, as temáticas de gênero e de raça/etnia estão imbricadas o tempo todo nesse campo do conhecimento, principalmente na área de Educação e Geografia Humana.

4.4.3.2 Licenciatura em Matemática

O projeto do curso de Licenciatura em Matemática cita o objetivo de formar professores de Matemática para atuar na Educação Básica e Profissional, com uma sólida base matemática, científica e humanística, que possibilita uma vivência crítica da realidade educacional, além de

experimentações de novas propostas as quais considerem a evolução dos estudos em educação matemática. O PPC destaca, portanto, a relevância da formação humanística, em consonância com a pedagogia histórico-crítica, para os(as) profissionais formados(as) pelo curso, docentes de Matemática.

Em relação aos componentes curriculares do curso, estes dividem-se em cinco núcleos: formação básica, formação pedagógica, formação específica, formação complementar e núcleo de optativas. Assim como os demais cursos de licenciatura, a grade curricular contempla componentes específicos da área de conhecimento, assim como da formação pedagógica docente.

O curso de Matemática, assim como Geografia, inclui a disciplina obrigatória “História da Educação I” e a optativa “Educação de Jovens e Adultos” no currículo, cujas ementas, como citado, incluem as temáticas de gênero e de raça/etnia.

A disciplina de “Educação e Relações Étnicas e Raciais” e “História e Cultura Afro-brasileira” fazem parte do rol de disciplinas optativas. Assim, enquanto a disciplina “Educação e Relações Étnicas e Raciais” é obrigatória para a Licenciatura em Geografia, é optativa para o curso de Matemática.

O PPC aborda especificamente os temas transversais de raça/etnia e de direitos humanos. Acerca da temática de raça/etnia, o projeto apresenta as mesmas informações do Projeto do Curso de Radiologia, com exceção da parte específica do curso de Radiologia que cita a anemia falciforme como uma doença que costuma acometer principalmente pessoas negras. Acrescenta ainda que a temática é abordada nas Atividades Acadêmicas Científicas e Culturais (AACC) e também nas disciplinas de “História da Educação I”, “Sociologia da Educação I”, “Filosofia da Educação”, “Ciência, Tecnologia e Sociedade” e “Leitura e Produção de Gêneros Textuais Acadêmicos”, além das optativas “Educação e Relações Étnicas e Raciais” e “História e Cultura Afro-brasileira”.

Assim como abordado na análise do projeto de Licenciatura em Geografia, as ementas das disciplinas obrigatórias de “Sociologia da Educação I”, “História da Educação I” e, indiretamente, “Filosofia da Educação”, incluem a temática de raça/etnia em suas ementas.

A ementa da disciplina obrigatória “Ciência, Tecnologia e Sociedade” inclui o debate sobre o mito da neutralidade e do determinismo científico e a discussão sobre colonialidade do saber: hierarquias étnicas e raciais. Dessa maneira, essa disciplina inclui a temática étnico-racial em sua ementa, assim como ocorre no curso de Administração, que apresenta esta disciplina em seu currículo também. Todavia, saliento a relevância que a inclusão da temática de gênero teria nessa disciplina, destacando o papel fundamental dos Estudos Feministas da Ciência e da

Tecnologia no debate sobre o mito da neutralidade científica. Inclusive essa disciplina está presente no currículo do curso de Geografia, contudo, no seu PPC, a ementa não faz referência à temática étnico-racial.

Acredito que a disciplina de Leitura e Produção de Gêneros Textuais Acadêmicos seja citada em função do fato de que a leitura e produção de textos permitem ao(à) docente de Língua Portuguesa trabalhar com diversos temas. Todavia, não há referência explícita a gênero ou a raça/etnia na ementa dessa disciplina.

Destaco ainda a inclusão da temática étnico-racial na ementa da disciplina obrigatória “Política e Gestão da Educação”, que, conforme o PPC, é uma fusão da disciplina “Organização da Educação Brasileira” (presente no currículo de Licenciatura em Geografia) com a disciplina, antes optativa, “Gestão da Educação”. A ementa referencia a Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008.

Em relação à temática de Direitos Humanos, o projeto aborda as Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos e o PPI do IFBA. Cita que, em especial, as disciplinas “História da Educação I”, “Filosofia da Educação”, “Psicologia da Educação”, “Sociologia da Educação I”, “Libras” e “Educação Inclusiva” abordam o tema. Por fim, afirma que eventos, tais como as Jornadas Pedagógicas, e programas, tais como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)⁶³, Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)⁶⁴ e outros programas, que também abordam o tema de Direitos Humanos.

Assim como no curso de Licenciatura em Geografia, penso que as temáticas de gênero e de raça/etnia poderiam ser contempladas em mais disciplinas. Além disso, poderiam aparecer de forma explícita nas ementas. Por exemplo, a ementa de “Filosofia da Educação” cita “Reflexão sobre democracia, direitos humanos e diversidade”, o que sugere a inclusão das temáticas de gênero e de raça/etnia, porém não de forma explícita. Até mesmo a temática étnico-racial, mesmo sendo obrigatória por lei, é citada de forma explícita em poucas disciplinas e as disciplinas específicas sobre o tema fazem parte do rol de optativas, podendo não ser ofertadas ou não cursadas pelos(as) estudantes. A temática de gênero é mais invisibilizada ainda, pois aparece em apenas um componente curricular obrigatório, “História da Educação I”, e em uma disciplina optativa, “Educação de Jovens e Adultos”. Portanto, fica evidente a necessidade de

⁶³ O PIBID é uma ação política de formação de professores do Ministério da Educação que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de Educação Básica. Fonte: <https://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid> Acesso em 24 de julho de 2020.

⁶⁴ O PIBIC visa apoiar a política de Iniciação Científica desenvolvida nas Instituições de Ensino e/ou Pesquisa, por meio da concessão de bolsas de iniciação científica a estudantes de graduação integrados na pesquisa científica. Fonte: <http://www.cnpq.br/web/guest/pibic> Acesso em 24 de julho de 2020.

maior ênfase à relevância dos temas de gênero e de raça/etnia no currículo do curso, em consonância com as premissas estabelecidas no próprio PPC e também indo ao encontro da missão institucional, que visa a formação integral do(a) estudante, preparando-o para o exercício pleno da cidadania. Em se tratando de um curso de licenciatura, a relevância dos temas fica ainda mais reforçada considerando a potencialidade transformadora da educação.

4.4.3.3 Licenciatura em Física

No começo do projeto do curso de Licenciatura em Física, são apresentadas algumas normativas legais que embasam o mesmo. Uma destas normativas refere-se à inclusão da temática de raça/etnia. Quando aborda princípios orientadores do curso, o projeto aponta para a relevância da formação de professores para a sociedade. Cita as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores(as) da Educação Básica, a qual destaca a importância de um perfil docente como intelectual crítico-reflexivo que pensa a relação teoria e prática, age conscientemente na realidade social, tem atitudes e ações críticas frente ao mundo e sua atuação, reflete de maneira sócio-crítica e emancipatória sobre a realidade.

O projeto apresenta como objetivo do curso formar professores(as) licenciados(as) em Física, que tenham sólida base científica que os(as) possibilite vivenciar criticamente a realidade educacional e experimentar novas propostas de desenvolvimento no campo da educação, da ciência e da tecnologia. Também o(a) profissional deverá, segundo o PPC, refletir sobre sua prática pedagógica e intervir na realidade regional buscando transformá-la. Acrescenta que o(a) egresso(a) do curso compreenda a Física como uma construção lógica em harmonia com seus aspectos históricos, sendo capaz de analisar de forma crítica os aspectos sociais, ambientais, políticos e éticos relacionados às aplicações da Física no meio social em que vivem. Quanto aos objetivos específicos, destaco formar profissionais dotados de responsabilidade social, conscientes de seu papel de multiplicador de conhecimento; promover o respeito às diferenças, a dignidade humana, o acolhimento e o trato da diversidade; propiciar a vivência de valores humanos necessários à construção de uma sociedade mais justa, entre outros aspectos que destacam a relevância de uma formação humana, consciente e engajada em aspectos sociais.

Os componentes curriculares dividem-se basicamente em dois núcleos: núcleo comum de formação em Física e núcleo de formação de professores(as). Há ainda o núcleo de disciplinas optativas.

Ao abordar a temática das Relações Étnico-Raciais, o projeto contém as mesmas considerações dos projetos dos cursos de Radiologia e de Matemática. Acrescenta que a disciplina “Comunicação e Informação” propõe incluir as contribuições das Línguas e Literaturas Africanas para a formação da Língua e Literatura Portuguesa (apesar de esse aspecto não ser pontuado explicitamente na ementa). Menciona ainda que a temática é abordada nas disciplinas obrigatórias de “História da Educação” e “Ciência, Tecnologia e Sociedade” (também presentes nos cursos de Geografia e Matemática). Além disso, cita as disciplinas optativas “Educação e Relações Étnico-Raciais” e “História da Cultura Afro-brasileira”. Como foi citado, a ementa de tais disciplinas referencia a temática de raça/etnia. Apesar de o projeto não mencionar, destaco que as disciplinas obrigatórias “Sociologia da Educação” e “Filosofia da Educação”, as quais incluem a temática étnico-racial, também estão presentes como obrigatórias no currículo de Física. Ademais, o PPC informa que as atividades complementares do curso e projetos de extensão e de pesquisa também contemplam o tema.

O projeto não cita especificamente a temática obrigatória de Direitos Humanos, o que difere dos demais PPCs que apresentam um tópico sobre esse assunto, atendendo à legislação pertinente. A temática de gênero é citada explicitamente, assim como nos cursos de Geografia e Matemática, apenas na disciplina obrigatória “História da Educação” e na optativa “Educação de Jovens e Adultos”.

Dessa maneira, os princípios e diretrizes do curso, assim como seus objetivos, enfatizam a formação humanística associada à formação técnica da área da Física. Porém, no que diz respeito aos temas de gênero e de raça/etnia, cuja abordagem é essencial nessa formação em preparação para a vida em sociedade e para o papel docente com potencial transformador de desigualdades, assim como nos demais cursos de licenciatura, pontuo a necessidade de ampliação das temáticas nos componentes curriculares do curso e nas ementas das disciplinas.

4.4.4 Percursos a serem construídos na Educação Superior do IFBA/ *Campus* Salvador para além do positivismo

Esse capítulo evidenciou que, especialmente desde a década de 1990, a legislação tem avançado no sentido de contemplar uma formação que vá além da concepção androcêntrica de ciência, marcada pelo positivismo e pelo tecnicismo, oportunizando reflexões e criticidade em relação aos problemas sociais para os quais buscamos resoluções, tais como a desigualdade social, em relação a gênero, raça/etnia, classe social, geração etc, em consonância com as pedagogias feministas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1997, preveem a inserção de temáticas chamadas de transversais, a exemplo de gênero e raça/etnia, a serem trabalhadas em todas as disciplinas. Mais recentemente, a partir do ano de 2003, a temática das relações étnico-raciais tornou-se obrigatória em todos os currículos, por meio da Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Desde então, é possível notar uma ampliação da visibilidade dos temas, principalmente da temática de raça/etnia. Todavia, na prática, constitui um desafio a inserção dos temas de gênero e de raça/etnia, de fato, nos currículos. Sobretudo gênero encontra mais dificuldade em ganhar espaço nos currículos, pois não está prevista em nenhuma lei de modo explícito como tema obrigatório. Ademais, especialmente em tempos recentes, desde o início do ano de 2019, a partir do governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, o debate acerca das relações de gênero tem sido tratado como ideologia a ser combatida. Desde então, não têm sido realizadas novas ações em prol da inclusão das temáticas de gênero e de raça/etnia na educação.

O que dizer do Instituto Federal da Bahia, em especial, o *Campus* Salvador? Uma instituição historicamente androcêntrica, positivista e tecnicista contempla em seu currículo as temáticas de gênero e de raça/etnia? A análise do Projeto Pedagógico Institucional do IFBA e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação do *Campus* Salvador revelou documentos atentos à importância da formação humanística, juntamente com a formação técnica, e da inclusão das temáticas das Relações Étnico-raciais e de Direitos Humanos, em harmonia com a legislação vigente. Os objetivos dos cursos, de um modo geral, enfatizam a relevância da formação de profissionais com senso crítico, atentos(as) ao mundo, aos problemas sociais, interessados(as) em temáticas transversais, tais como gênero e raça/etnia. Todavia, os currículos dos cursos analisados revelaram uma presença legalista dos temas de gênero e de raça/etnia.

A análise realizada nesse capítulo evidencia uma contradição. Por um lado, há uma concepção de ciência em consonância com uma Perspectiva Feminista de Ciência e com as pedagogias feministas – que visam superar o viés androcêntrico, positivista e eurocêntrico de ciência que caracteriza a própria história da instituição e que encontra resquícios em seus dados quantitativos até os dias atuais. A Perspectiva Feminista de Ciência se expressa na missão institucional de formar cidadãos(ãs) histórico-crítico(as), no Projeto Pedagógico Institucional que enfatiza repetidamente, dentre outros temas, gênero e raça/etnia, e nas diretrizes, nos princípios e nos objetivos geral e específicos dos cursos estabelecidos em seus PPCs, que destacam a formação humanística que deve estar intrínseca à técnica e à profissional. Por outro lado, a análise minuciosa dos componentes curriculares dos cursos e suas respectivas ementas revelam uma concepção androcêntrica, positivista, tecnicista e eurocentrada de ciência com

uma inclusão incipiente e escassa dos temas de gênero e de raça/etnia. Os ideais de promoção humana descritos na missão do IFBA, em seu PPI e nas premissas dos PPCs não são expressos, de forma consistente, nos componentes curriculares. Dessa maneira, os currículos indicam um caminho ou percurso que, provavelmente, não chega ao destino da missão institucional de formar cidadãos(ãs) histórico-críticos(as).

A temática das relações étnico-raciais, até por ser item obrigatório a constar nos projetos pedagógicos e exigido pelo Ministério da Educação por ocasião do reconhecimento do curso, aparece em todos os projetos pedagógicos. Todavia, os projetos, de um modo geral, limitam-se a citar a legislação que prevê a obrigatoriedade do tema e indicar algumas disciplinas em que se inclui o assunto, destacando ainda que projetos de extensão e pesquisa e outras atividades, tais como eventos, contemplam a abordagem da temática. Os currículos carecem de uma inserção efetiva do tema com maior abrangência e consistência. Destaco a carência de uma abordagem mais sólida das relações étnico-raciais nos projetos, apresentando estudiosos(as) da temática, inclusive em articulação com as áreas de conhecimento do curso em questão. Pontuo ainda a necessidade de ampliar a inclusão explícita, nas ementas das disciplinas, da temática de raça/etnia, marcando assim a posicionalidade política em prol da educação antirracista nos currículos, valorizando a história e cultura afro-brasileira e africana, a qual inclusive representa a maioria da população baiana e soteropolitana.

Especialmente a temática de gênero, até por, atualmente, não possuir uma indicação legal explícita de inserção obrigatória nos currículos, praticamente não é discutida nos projetos pedagógicos de cursos analisados e possui escassa referência nas ementas das disciplinas dos currículos dos cursos. Todavia, penso que, dentro da abordagem da temática de Direitos Humanos, podem ser debatidas as relações de gênero e sexualidade. Saliento, assim, a não citação das relações de gênero como um elemento intrínseco aos Direitos Humanos nos projetos analisados. Dessa forma, assim como raça/etnia, é necessário ampliar a presença da temática de gênero nos PPCs, de uma forma conceitual com autoras que abordem o tema e, também, por meio de sua inserção efetiva nos componentes curriculares dos cursos.

Os currículos dos cursos de tecnologia apresentam o desafio de serem cursos de curta duração, de dois a três anos, serem os principais cursos de nível superior da Educação Profissional, além de seguirem o Catálogo Nacional de Cursos de Tecnologia, com áreas de conhecimentos específicas e com um rol de conteúdos obrigatórios voltado para as ciências duras. (BRASIL, 2016B) Talvez por isso, os cursos de tecnologia do *Campus* Salvador, comparativamente aos demais cursos superiores, evidenciaram a menor presença das temáticas de gênero e de raça/etnia em seus currículos. O curso de Eventos, apesar de ser um curso

majoritariamente feminino, com 69,7% de mulheres em seu corpo discente e 59% de professoras, apresenta referência às temáticas de gênero e/ou raça/etnia em apenas duas disciplinas. Os cursos de ADS e Radiologia (sendo ADS o curso de maior predomínio masculino dentre os tecnólogos, com 82,5% de homens em seu corpo discente e 59%, em seu corpo docente) não apresentam nenhum componente curricular que mencione, em seu ementário, referência explícita às temáticas. O projeto do curso de Radiologia menciona a atividade de extensão “Radiologia e Saúde da Mulher” que está totalmente relacionado às relações de gênero na área da Saúde, porém não se nomeia como um aspecto da temática de gênero nem se explora esse debate no projeto.

Os currículos dos cursos de bacharelado revelaram também escassa abordagem das temáticas de gênero e de raça/etnia. O curso de Administração, apesar de ser da área de Ciências Sociais Aplicadas, apresenta referência explícita às temáticas de gênero e de raça/etnia em apenas duas disciplinas obrigatórias. No que tange às engenharias, gênero e raça/etnia são inclusos explicitamente nas ementas de apenas duas disciplinas optativas. Uma única disciplina obrigatória das engenharias menciona a temática de raça/etnia em sua ementa, mas não cita gênero. Cabe lembrar que Engenharia Mecânica e Engenharia Industrial Elétrica são os cursos (juntamente com ADS) com os maiores percentuais de discentes masculinos com, respectivamente, 83,9% e 80%. Também em relação ao corpo docente, há predomínio masculino significativo: 77,2% na Engenharia Mecânica e 80,6% na Engenharia Industrial Elétrica. Penso que ao passo que os dados quantitativos confirmam o androcentrismo destes cursos, a análise curricular corrobora essa característica.

No que concerne aos cursos de licenciatura, como era esperado de cursos formadores de docentes, a presença dos temas de gênero e de raça/etnia é um pouco mais ampla que nos demais cursos. É preciso salientar que os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura passaram por revisão no ano de 2018. Naquele ano, ainda estava vigente a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que definia as DCN para os cursos de licenciatura e previa as temáticas de gênero e de raça/etnia como obrigatórias. Portanto, pode-se afirmar que os PPCs das licenciaturas, em especial, por obrigação legal, deveriam ter uma presença mais abrangente e consistente das temáticas de gênero e de raça/etnia em seus currículos. A temática das relações étnico-raciais está presente em disciplinas da área pedagógica dos cursos de licenciatura, tais como “Sociologia da Educação”, “História da Educação”, “Filosofia da Educação”, “Ciência, Tecnologia e Sociedade”, “Política e Gestão da Educação” e “Organização da Educação Brasileira”. Destaco inclusive a presença da disciplina específica de “Educação e Relações Étnicas e Raciais”, obrigatória no curso de Geografia e optativa nos cursos de Matemática e

Física, e a disciplina de “História e Cultura Afro-Brasileira”, optativa nos cursos de licenciatura em Matemática e Física. Porém, a temática de gênero, por sua vez, é mencionada em apenas uma disciplina obrigatória e uma optativa, isto é, praticamente não está contemplada nos currículos de licenciatura, assim como ocorre nos currículos de tecnologia e de bacharelado.

A Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008, contribuiu para a visibilidade da temática de raça/etnia e, provavelmente, impulsionou a criação de disciplinas tais como “História e Cultura Afro-brasileira” e “Educação e Relações Étnicas e Raciais” (presentes nos currículos das licenciaturas e do Bacharelado em Administração). Contudo, é preciso pontuar que apenas a Licenciatura em Geografia incluiu “Educação e Relações Étnicas e Raciais” como obrigatória. Mesmo como optativa, estas disciplinas aparecem apenas em quatro currículos, nas três licenciaturas e em um bacharelado, o que é muito pouco considerando o total de dez cursos superiores ofertados pelo *Campus*.

Reflito ainda acerca de outro aspecto das disciplinas específicas sobre Relações Étnico-raciais. A existência dessas disciplinas, por um lado, oferta um vasto conhecimento sobre a temática já que são exclusivas sobre o tema, porém, por outro lado, pode levar alguns(mas) docentes à conclusão de que não precisam trabalhar relações étnico-raciais em suas disciplinas, já que o curso oferta disciplinas específicas para quem deseja estudar o tema, como se a temática não fosse transversal a todos os conteúdos. Ademais, nem mesmo estas disciplinas que trabalham raça e etnia o fazem de modo articulado às relações de gênero. Assim, é necessário ressaltar a relevância de incluir as temáticas de gênero e de raça/etnia de forma ampla e efetiva no currículo, para além de restringi-las a uma ou duas disciplinas, quer sejam obrigatórias, quer optativas.

Refletindo acerca da temática de gênero, saliento a possibilidade de criação de uma ou mais disciplinas específicas sobre relações de gênero, o que não existe até o momento atual, porém sem restringir o tema a estas disciplinas. Penso que as relações de gênero e de raça/etnia não constituem um campo de conhecimento isolado, mas transversal e intrínseco a todas as áreas de conhecimento, mas isto não invalida o desenvolvimento de disciplinas específicas sobre os temas.

Os projetos abordam outros componentes curriculares tais como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Estágio Curricular Supervisionado e Atividades Complementares, e destacam ainda a importância da articulação entre ensino, pesquisa e extensão. As oportunidades de participar em projetos de pesquisa e de extensão (os quais costumam inclusive fazer parte do rol de atividades complementares que podem ser desenvolvidas) podem estar vinculadas a temáticas diversas, a exemplo dos temas de gênero e de raça/etnia. Tais projetos podem ser

realizados de forma interdisciplinar ou não, porém, certamente, a interdisciplinaridade é muito rica em promover uma compreensão mais ampla dos temas abordados e uma troca mais profícua de conhecimentos. Afinal, conforme Spíndola (2017), problemas híbridos requerem saberes híbridos. Penso que a interdisciplinaridade poderia ser melhor desenvolvida nos projetos pedagógicos dos cursos visando a articulação das diferentes áreas de conhecimento e em prol da abordagem dos diversos temas transversais, tais como gênero e raça/etnia.

Para Ângela Maria Freire de Lima e Souza (2011), o currículo, de acordo com as teorias críticas, apresenta marcas de relações sociais de poder e reproduz a ideologia dominante. Michael Apple (1982) destaca que o currículo não é um corpo neutro, inocente, mas é resultado de interesses particulares de grupos dominantes. Cabe pensar a quem interessa o currículo positivista e tecnicista que enfatiza a realização mecânica de tarefas, sem uma reflexão crítica em torno de aspectos centrais da sociedade, tais como as desigualdades? Àqueles a quem interessa manter seres humanos como máquinas trabalhando de forma mecânica e submissa, sem uma postura de autonomia e protagonismo no fazer científico. A educação positivista e tecnicista mantém, em especial, as classes populares, assim como as mulheres e as pessoas negras, subjugadas, tal como o princípio da Educação Profissional no Brasil expressou até mesmo em sua lei de criação, o Decreto n.º 7.556, de 23 de setembro de 1909. Por outro lado, a educação dialógica e transformadora defendida por Paulo Freire (1979), a pedagogia histórico-crítica conforme Dermeval Saviani (2011) e as pedagogias feministas debatidas por Cecília Sardenberg (2011) propiciam autonomia cognitiva e a possibilidade de transformação das desigualdades sociais, dentre as quais destaco as opressões de gênero, raça/etnia e classe.

Portanto, cabe uma reformulação dos projetos pedagógicos e currículos indo de encontro à concepção androcêntrica e sexista de ciência que apresenta a racionalidade, a neutralidade aparente, a cientificidade, o positivismo e o tecnicismo como intrínsecos ao desenvolvimento da ciência. Como exposto pelos Estudos Feministas da Ciência e da Tecnologia, é preciso revelar a inexistência da pretensa objetividade e neutralidade da ciência em prol de uma “objetividade forte”, posicionada e corporificada, com emoções e subjetividades. (HARDING, 1991; HARAWAY, 1995; FARGANIS, 1997; JAGGAR, 1997). As interseccionalidades não podem ser dissociadas dos currículos. O currículo é um “artefato de gênero”. O debate em torno das relações de gênero é essencial em um Instituto marcado pelo androcentrismo e sexismo. O currículo apresenta uma “narrativa étnica e racial” e, em especial, em nosso país e, mais ainda no estado da Bahia, essa narrativa precisa ter expressa as suas raízes africanas. A análise dos currículos dos cursos de graduação do IFBA/ *Campus* Salvador revela

interesses androcêntricos, sexistas e eurocêntricos que precisam ser expostos e serem pauta de debate. (SILVA, T. T., 2005)

Penso que, se houver um aprofundamento da discussão dos temas de gênero e de raça/etnia nos projetos pedagógicos de cursos e nos currículos, os(as) leitores(as) dos projetos, tanto corpo docente quanto discente e comunidade externa, poderão compreender melhor a sua relevância para a formação profissional e para o exercício da cidadania. Os(As) docentes, ao lerem o projeto, poderão ser motivados(as) a estudar os temas e a estabelecer relações com o campo de conhecimento em que atuam, repercutindo essa reflexão sobre sua prática docente. Por sua vez, os(as) discentes que lerem o projeto poderão se interessar mais também em estudar sobre os temas e refletir, ao lado dos(as) docentes, acerca das áreas de conhecimento do curso e as relações de gênero e de raça/etnia.

Por fim, cabe uma reflexão: quem são os(as) autores(as) dos projetos pedagógicos dos cursos? Os projetos de cursos são elaborados pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso, composto por um grupo de docentes, eleitos(as) pelos seus pares, e pelos componentes do Colegiado do Curso, formado pelo(a) Coordenador(a) do curso, docentes em exercício, representação discente e representação da área técnico-pedagógica. O NDE é um órgão consultivo responsável pela concepção do PPC e tem por finalidade também a atualização dos mesmos. Já o Colegiado irá aprovar o PPC para envio às instâncias superiores da instituição para apreciação e aprovação. Portanto, o PPC, que inclui o currículo, é construído e revisado pelos(as) próprios(as) docentes da instituição. Apesar de a previsão legal de conteúdos ser ditada por políticas governamentais e legislação específica, dentro desses limites legais, os conteúdos abordados ou suprimidos do PPC e do currículo são reflexo dos interesses dos(as) docentes da instituição. Alguns componentes, tais como a inserção das temáticas de relações étnico-raciais e direitos humanos, são obrigatórios por lei. Todavia, o quanto se aprofunda esses temas é uma escolha e uma decisão política. O PPI e os PPCs analisados carecem de uma abordagem sólida das temáticas de gênero e de raça/etnia. Por quê? Seria reflexo de uma concepção androcêntrica e eurocêntrica de ciência dos(as) construtores(as) dos projetos dos cursos, docentes da instituição? Para saber mais a fundo as concepções de ciência do corpo docente do IFBA/ *Campus* Salvador e, mais do que isso, visando investigar, para além dos currículos, como se dá a inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia na prática, no processo de ensino e de aprendizagem, o próximo capítulo irá apresentar a pesquisa de campo realizada, por meio da aplicação de questionários e da realização de entrevistas com docentes do *Campus* Salvador.

5 CAPÍTULO 4 - QUAIS AS CONCEPÇÕES DE CIÊNCIA NO IFBA/ CAMPUS SALVADOR? REPERCUSSÕES EM PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Os Estudos Feministas da Ciência e da Tecnologia trouxeram muitos avanços às pesquisas científicas, destacando não apenas a inseparabilidade entre sujeito e objeto, mas também enfatizando o valor da subjetividade na pesquisa. Porém, em muitos contextos, supervaloriza-se a concepção androcêntrica de ciência, marcada pelo positivismo e pelo tecnicismo, em detrimento de uma Perspectiva Feminista de Ciência, que exalta a posicionalidade e corporificação do sujeito na pesquisa e se interessa por conhecimentos associados à vida real, aos valores humanos e à promoção de justiça social.

Esta tese delineou, sob a perspectiva dos Estudos Feministas da Ciência e da Tecnologia e epistemologia feminista do *standpoint*, o histórico androcêntrico, sexista, racista e classista da Educação Profissional no Brasil e, especificamente, do Instituto Federal da Bahia. Ficou evidente como esta instituição tem sua história marcada pela concepção androcêntrica de ciência, excluindo e/ou segregando mulheres, além de apresentar um percurso histórico caracterizado também por racismo e classismo.

Dados quantitativos dos corpos docente e discente referentes a sexo evidenciaram que o androcentrismo excludente ainda é realidade na instituição, principalmente em áreas de conhecimento exatas e técnicas. Além do mais, dados quantitativos referentes à raça/etnia evidenciaram que, assim como o estado da Bahia e a cidade de Salvador, os corpos discente e docente apresentam grande maioria negra. Todavia, dados qualitativos evidenciam a presença de práticas racistas no *Campus*, expressas em atitudes preconceituosas e discriminatórias e na negligência à inclusão de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos cânones curriculares.

Neste contexto, instigou-me olhar para o processo de ensino e aprendizagem desta instituição sob a ótica dos Estudos Feministas da Ciência e da Tecnologia, da epistemologia feminista do *standpoint* e dos estudos sobre currículo. Então, a referida investigação teve como foco a inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia nos currículos e na prática docente de fato.

A análise dos Projetos Pedagógicos Institucional e dos cursos de graduação do IFBA/ *Campus* Salvador revelou uma contradição. Por um lado, há um compromisso com a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, estabelecendo como premissa do processo de ensino e aprendizagem da instituição a formação integral humana e o exercício da cidadania, extrapolando o viés androcêntrico de ciência. Todavia, quando se olha atentamente para o PPI, os PPCs e, especialmente, para os currículos, fica evidente o viés androcêntrico de ciência,

marcado pelo positivismo e tecnicismo, pela referência escassa e até omissão, em alguns casos, da abordagem das temáticas de gênero e de raça/etnia. A citação aos temas, quando presente, se apresenta limitada a breves referências de modo a atender a legislação sobretudo referente às temáticas obrigatórias de Relações Étnico-raciais e de Direitos Humanos. No capítulo anterior, pontuei então a relevância de uma reformulação dos Projetos Pedagógicos de Cursos de modo a estar em consonância com a própria missão da instituição: formar cidadãos(ãs) histórico-críticos(as). Para tanto, penso que as temáticas de gênero e de raça/etnia devem ser expandidas em sua abordagem teórica e em sua aplicabilidade a cada um dos cursos superiores, ampliando também a referência aos temas nos currículos e ementário de disciplinas.

Este capítulo tem como foco investigar a inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia em práticas de ensino e aprendizagem realizadas no *Campus*, a partir dos relatos de docentes que obtive em 54 respostas ao questionário enviado a todos(as) os(as) docentes do IFBA/*Campus* Salvador e em 13 entrevistas que realizei com gestores(as) e docentes do *Campus*. Penso que especificamente as temáticas de gênero e raça/etnia são imprescindíveis à formação profissional de qualquer área de conhecimento e, portanto, a investigação acerca da inserção dessas temáticas é peça-chave para confirmar a tese de que o histórico androcêntrico, eurocêntrico, sexista e positivista da instituição torna especialmente desafiadora a inserção de gênero e de raça/etnia nos cursos superiores em contradição à sua missão institucional.

Para análise dos dados obtidos, foram utilizadas três categorias de análise: 1º) a relevância ou pertinência dos temas de gênero e de raça/etnia; 2º) concepções de ciência; 3º) proposições para a inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia. Optei por não analisar de forma separada os temas de gênero e de raça/etnia por entender que estão totalmente relacionados, sendo a abordagem dos(as) docentes e gestores(as) em relação a ambas as temáticas de forma praticamente equivalente, sem diferenças significativas.

5.1 INTERLOCUTORES(AS) DA PESQUISA

Por meio do questionário, obtive algumas informações gerais de identificação, buscando obter o perfil, de um modo geral, dos(as) docentes do *Campus*. Questionei se são casados(as), possuem filhos(as), qual o tempo de docência e em quais cursos superiores atuam. Os dados gerais obtidos estão resumidos no Quadro 4.

Quadro 4: Dados dos(as) Participantes do Questionário da Pesquisa

Dado solicitado:	Respostas obtidas:				
Sexo	Masculino: 30 (55,6%)			Feminino: 24 (44,4%)	
Raça/ Etnia	Pardo(a): 23 (42,6%)	Branco(a): 15 (27,8%)	Preto(a): 4 (7,4%)	Outro(a): 1 (1,8%)	Não declarou: 11 (20,4%)
Escolaridade:	Especialização: 1 (1,9%)		Mestrado: 15 (27,7%)		Doutorado: 38 (70,4%)
Idade	31-40 anos: 17 (31,5%)	41-50 anos: 21 (38,9%)	51-60 anos: 12 (22,2%)	61-65 anos: 4 (7,4%)	
Situação conjugal	Solteiro(a): 12 (22,2%)		Casado(a) ou união estável: 36 (66,7%)		Outro: 6 (11,1%)
Filhos(as)	0: 17 (31,4%)	1: 18 (33,3%)	2: 15 (27,8%)	3: 3 (5,6%)	4: 1 (1,9%)
Já lecionava antes de entrar no IFBA?	Sim: 41 (75,9%)			Não: 13 (24,1%)	
Tempo de docência total	5-10 anos: 8 (14,8%)	11-20 anos: 27 (50%)	21-30 anos: 15 (27,8%)	31-40 anos: 4 (7,4%)	
Tempo de Docência no IFBA	3-10 anos: 32 (59,2%)	11-20 anos: 13 (24%)	21-30 anos: 8 (15%)	31-40 anos: 1 (1,8%)	
Cursos Superiores em que atua ⁶⁵	Bacharelados: 14 (34,1%)		Licenciaturas: 15 (36,6%)		Tecnólogos: 14 (34,1%)

Fonte: Respostas obtidas pelos Formulários *Google* acessados apenas pela minha conta de *e-mail* de 17 de julho a 29 de setembro de 2019.

Conforme o Quadro 4, todos(as) os(as) participantes têm mais de 30 anos de idade, sendo a maioria masculina. Porém, levando-se em conta que o *Campus* é caracterizado por maioria masculina (de um total de 360 docentes, 218 (60,5%) são homens), o percentual de participação feminina na pesquisa foi expressivo. Também a grande maioria se autodeclara preta ou parda.

A maioria dos(as) participantes dos questionários é casada e possui filhos. No que tange à experiência docente, a maioria já lecionava antes de entrar no IFBA, inclusive tendo um tempo considerável de exercício da profissão docente (cerca de 85% com mais de 10 anos de ensino).

No que concerne à atuação dos(as) participantes, convidei todos(as) a participar, independentemente do fato de estarem atuando no Ensino Superior, ou apenas no Ensino Básico, ou então de não estarem lecionando e estarem apenas na gestão. Contudo, apenas 13

⁶⁵ As porcentagens neste item foram calculadas considerando o total de 41 docentes participantes atuantes no nível superior, sendo que é importante destacar que alguns(mas) atuam em mais de um tipo de curso superior.

participantes informaram que não estão lecionando em cursos superiores e, destes(as), apenas uma pessoa não está lecionando. Considerei importante convidar todos(as) a participar, pois a carreira da grande maioria pertence ao Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), carreira esta predominante nos Institutos Federais. Como mencionado no capítulo 2, a referida carreira é híbrida, podendo os docentes EBTT atuar tanto no ensino básico quanto superior. Aqueles(as) que não atuam, no momento, no Ensino Superior, podem vir a atuar, já que, como abordado, os Institutos Federais são marcados pela verticalização dos níveis de ensino.

Na última linha do Quadro 4, especifiquei a atuação dos(as) participantes nos três tipos de cursos: Bacharelado, Licenciatura e Tecnólogo. É possível notar que houve uma participação bastante equilibrada de docentes dos três tipos de cursos superiores ofertados pelo *Campus*.

Acerca dos(as) participantes das entrevistas, o Quadro 5 resume os dados gerais dos(as) mesmos(as):

Quadro 5: Dados dos(as) Participantes das Entrevistas

Nome ⁶⁶	Sexo	Autoidentificação de raça/etnia	Escolaridade	Idade:	Situação conjugal/ Filhos	Tempo de docência	Tempo no IFBA	Atuação
Albertino	Masculino	Preto	Mestrado	61 anos	Solteiro/ sem filhos	40 anos	30 anos	Diretor Geral
Catiane	Feminino	Parda	Doutorado	41 anos	Casada/ dois filhos	24 anos	11 anos	Diretora de Ensino
Guilherme	Masculino	Pardo	Doutorado	37 anos	Casado/ sem filhos	8 anos	6 anos	Licenciatura
Mônica	Feminino	Parda ou branca	Doutorado	54 anos	União Estável/ sem filhos	25 anos	13 anos	Licenciatura
Felipe	Masculino	Branco	Doutorado	44 anos	Casado/ um filho	23 anos	9 anos	Licenciatura
Marcelo	Masculino	Pardo	Mestrado	43 anos	Casado/ uma filha	23 anos	7 anos	Bacharelado
Alessandro	Masculino	Pardo	Doutorado	42 anos	Casado/ um filho	15 anos	12 anos	Bacharelado

⁶⁶ Os(As) únicos(as) entrevistados(as) que foram identificados(as) com o nome verdadeiro são Profa. Catiane Rocha Passos e Prof. Albertino Ferreira Nascimento Júnior. Os(As) demais docentes identifiquei com nomes fictícios.

Nome ⁶⁶	Sexo	Autoidentificação de raça/etnia	Escolaridade	Idade:	Situação conjugal/Filhos	Tempo de docência	Tempo no IFBA	Atuação
Antônio	Masculino	Pardo	Doutorado	45 anos	Casado/ dois filhos	15 anos	9 anos	Tecnologia
Douglas	Masculino	Indígena	Doutorado	41 anos	Casado/ 1 filho	16 anos	13 anos	Tecnologia
Eliana	Feminino	Preta	Mestrado	46 anos	Solteira/ sem filhos	20 anos	20 anos	Tecnologia
Ricardo	Masculino	Pardo	Doutorado	32 anos	Solteiro/ um filho	12 anos	9 anos	Tecnologia
Flavia	Feminino	Branca	Doutorado	57 anos	Casada/ dois filhos	32 anos	25 anos	Comissão de Estudos Afro- brasileiros
Carolina	Feminino	Preta	Mestrado	52 anos	Viúva/ sem filhos	19 anos	19 anos	Comissão de Prevenção e Combate ao Assédio

Fonte: Respostas obtidas nas entrevistas realizadas entre 10 de junho e 23 de agosto de 2019.

O Quadro 5 evidencia que a maior parte dos(as) participantes atua há um tempo considerável na instituição, com uma média de 14 anos no IFBA e 21 anos de docência. A maioria possuía experiência docente antes de ingressar na instituição. Todos possuem pós-graduação *stricto sensu*, sendo a maioria a nível de doutorado. A grande maioria é do sexo masculino. Em especial, os(as) gestores(as) entrevistados(as), ocupantes dos cargos de direção ou coordenação de cursos, são, em sua maioria, homens: sete homens e três mulheres. A maioria se autodeclara preta ou parda. Porém, nesse aspecto, saliento que muitos(as) ficaram pensando sobre o que iriam responder e afirmaram que não tinham certeza sobre seu pertencimento étnico-racial. A maioria dos(as) participantes é casado(a) e possui filho(a)(s).

De um modo geral, fui bem recebida por todos(as) os(as) participantes. Alguns(mas) logo responderam a minha primeira tentativa de contato e agendaram a entrevista. Porém, outros(as) tive que procurar mais de uma vez e, não apenas por *e-mail*, mas pessoalmente no *Campus*. E, por fim, não consegui resposta dos(as) coordenadores(as) de dois cursos superiores.

No que tange aos cargos ocupados pelos(as) gestores(as) entrevistados(as), elaborei o Quadro 6, especificando estas posições, assim como há quantos anos estão na função.

Quadro 6: Gestores(as) Entrevistados(as)

Cargo/ Função	Tempo na função
Diretor Geral	9 anos
Diretora de Ensino	2 anos
Coordenador(a) de Licenciatura em Geografia	1 ano
Coordenador(a) de Licenciatura em Física	1 ano
Coordenador(a) de Licenciatura em Matemática	2 anos
Coordenador(a) de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	1 ano
Coordenador(a) de Tecnologia em Radiologia	2 anos
Coordenador(a) de Tecnologia em Eventos	1 ano
Coordenador(a) de Engenharia Mecânica	1 ano
Coordenador(a) de Administração	1 ano
Membro da Comissão de Prevenção e Combate ao Assédio	2 anos
Membro da Comissão/Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros	5 anos

Fonte: Questionários e Entrevistas.

A fim de preservar o sigilo dos(as) participantes, é importante destacar que a fala de alguns(mas) entrevistados(as) sofreu pequenos ajustes. Por exemplo, em determinados casos, os(as) entrevistados(as) contaram experiências nas quais se evidenciava o cargo que ocupam. Nesses casos, adaptei o texto para que os cargos e, portanto, as identidades ficassem em sigilo. Ademais, os dados dos Quadros 5 e 6 foram separados para preservar o sigilo dos(as) participantes.

Na maior parte dos casos, os(as) coordenadores(as) tem uma atuação de 1 a 2 anos no cargo, pois, conforme me relataram, é comum o rodízio entre os(as) docentes na ocupação deste cargo.

As entrevistas foram realizadas no *Campus* Salvador, na maioria dos casos, no setor que os(as) entrevistados(as) trabalham. Nos locais que dispunham de sala de reuniões, estas foram utilizadas para a realização da entrevista. Quando não havia sala de reuniões, a entrevista ocorreu à mesa de trabalho dos(as) entrevistados(as).

Optei por gravar as entrevistas em aparelho celular, para obter todas as informações de modo mais preciso e rápido do que se fossem escritas em papel no momento da entrevista. Posteriormente, realizei a transcrição de todas as entrevistas. Os/as entrevistados/as não se

opuseram à gravação e esse método e todas as condições foram registradas no termo de consentimento livre e esclarecido que todos(as) os/as participantes assinaram.⁶⁷

A seguir, detenho-me à análise dos dados obtidos por meio da participação dos(as) interlocutores(as) da pesquisa nos questionários e entrevistas que realizei. Para tanto, foram utilizadas três categorias de análise: 1º) a pertinência dos temas de gênero e de raça/etnia; 2º) concepções de ciência; 3º) proposições para a inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia.

Apesar de compreender que a presença de documentos legais que preveem de modo explícito a inserção da temática de raça/etnia e a fragilidade e maior invisibilidade de documentos que abordam a temática de gênero serem um ponto muito relevante e digno de nota, na análise dos dados de campo obtidos, optei, como mencionado, por não analisar de forma separada os temas de gênero e de raça/etnia por entender que estão totalmente relacionados.

5.2 A PERTINÊNCIA DOS TEMAS DE GÊNERO E DE RAÇA/ETNIA PARA A FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Um dos aspectos que busquei investigar, por meio dos questionários e entrevistas, foi a pertinência dos temas de gênero e de raça/etnia na visão de docentes e gestores(as) do *Campus* Salvador. Penso que, para o desenvolvimento de uma Perspectiva Feminista de Ciência no Instituto, com a inserção dos temas de gênero e de raça/etnia nos cursos, primeiramente, é necessário que os(as) docentes considerem os temas como pertinentes à formação dos(as) estudantes e intrínsecos às pesquisas científicas.

O questionário, em especial, por meio de dados estatísticos quantitativos, expressos em percentuais, evidenciou se os(as) participantes consideram relevantes os temas tanto nos currículos dos cursos quanto também para a formação dos(as) profissionais formados. Ademais, durante a realização das entrevistas, também ocorreram comentários dos(as) entrevistados(as) que expressaram suas concepções no que se refere a esse aspecto.

No questionário, foram incluídas ainda questões que buscaram investigar se os(as) docentes conhecem os Projetos Pedagógicos do IFBA e dos cursos superiores em que atuam e se consideram tais documentos importantes. Considerando a contradição que se configura entre as premissas da pedagogia histórico-crítica desenvolvida no PPI e também nas diretrizes e princípios dos PPCs e a ausência desse viés pedagógico nos componentes curriculares e

⁶⁷O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontra-se no Apêndice B.

ementários, penso ser especialmente relevante verificar se os(as) docentes conhecem tais documentos.

Ademais, além dos dados estatísticos apurados por meio do questionário, obtive dados qualitativos por este meio também, pois, ao final do questionário, abri um campo com algumas linhas caso desejassem se expressar. Obtive uma participação significativa de 28 pessoas realizarem comentários nesse campo do questionário.

Os dados estatísticos que obtive a partir da realização do questionário são descritos na Tabela 10. Em tais dados, é possível notar que, dos cinquenta e quatro participantes da pesquisa, a maioria respondeu que considera relevantes as temáticas de gênero e de raça/etnia nos currículos dos cursos superiores e também para a formação dos(as) profissionais formados(as) nos cursos superiores em que atuam.

Tabela 10: Respostas do Questionário da Pesquisa

Tema	Pergunta	Sim	Não	Depende
Gênero	É relevante no currículo?	47 87%	1 1,8%	6 11,2%
	É importante na formação do(a) profissional?	50 92,6%	3 5,6%	1 1,8%
	Você costuma incluir a temática?	36 66,7%	18 33,3%	0 0%
	Sente-se capacitado(a) para incluir?	29 53,7%	25 46,3%	0 0%
Raça/etnia	É relevante no currículo?	49 90,7%	2 3,7%	3 5,6%
	É importante na formação do(a) profissional?	50 92,6%	3 5,6%	1 1,8%
	Você costuma incluir a temática?	37 68,5%	17 31,5%	0 0%
	Sente-se capacitado(a) para incluir?	30 55,6%	24 44,4%	0 0%
PPI e PPCs	Conhece tais documentos?	41 75,9%	13 24,1%	0 0%
	São importantes gênero e raça nestes documentos?	50 92,6%	2 3,7%	2 3,7%
	Tais documentos são importantes?	52 96,3%	2 3,7%	0 0%

Fonte: Respostas obtidas pelos Formulários *Google* acessados apenas pela minha conta de *e-mail* de 17 de julho a 29 de setembro de 2019.

A Tabela 10 evidencia que, comparativamente, as concepções dos(as) participantes no que se refere à temática de gênero e à temática de raça/etnia são praticamente as mesmas. A grande maioria considera relevantes os temas (aproximadamente 90%), porém um quantitativo menor, apesar de bem expressivo (quase 70%), informa incluir os temas. Quanto ao sentimento de aptidão para a inclusão, o percentual cai para aproximadamente 50% dos(as) docentes.

No que concerne à resposta “depende”, foi aberto um campo para se expressarem sobre essa resposta. Poucos(as) docentes optaram por essa resposta. Mas, quanto aos que fizeram essa opção, as respostas dadas informaram, basicamente, dois aspectos: um deles é que consideram relevantes os temas apenas na Educação Básica, pois, na Educação Superior, acreditam que o(a) cidadão(ã) já está formado nesses aspectos humanos (este comentário está transcrito à frente). Outro aspecto expresso é que, em áreas técnicas, é muito difícil a inclusão dos temas. Em especial, o segundo aspecto constitui ponto central na análise proposta por esta tese, sendo, portanto, abordado no próximo tópico desse capítulo, que aborda as concepções de ciência dos(as) participantes.

Acerca do Projeto Pedagógico Institucional e Projetos Pedagógicos de Cursos, chamou-me atenção que uma quantidade significativa de docentes (24%) informou não conhecer tais documentos. Todavia, 96% dos(as) participantes consideram tais documentos importantes e 92% consideram os temas de gênero e de raça/etnia relevantes nesses documentos.

Assim, nesses dados, fica evidente que a ampla maioria dos(as) participantes considera relevantes as temáticas de gênero e de raça/etnia para a formação dos(as) estudantes e considera importante a inclusão da abordagem dos temas nos documentos institucionais que guiam o fazer pedagógico. Porém, uma quantidade menor de docentes efetivamente inclui os temas e sente-se apta para apresentar essa abordagem em sala de aula. Portanto, pontuo que, dentre os(as) participantes, parece haver uma percepção da relevância dos temas, porém pouca capacitação nesse sentido.

Importante salientar que o *corpus* de participantes, composto por 54 docentes, apesar de expressivo, é relativamente pequeno considerando um total de 360 docentes no *Campus* (a participação foi de 15% do total de docentes). Portanto, não se pode afirmar que esse *corpus* representa a opinião do total de docentes. Ainda assim, considero relevantes os dados obtidos, uma vez que a pesquisa como um todo não apresentou contradições, por exemplo, no que se refere aos dados qualitativos do questionário e das entrevistas, o que será evidenciado nesse capítulo.

O campo final, que ficou aberto para os(as) docentes se expressarem caso desejassem, na maior parte dos casos, evidenciou que os(as) docentes participantes consideraram relevantes os temas de gênero e de raça/etnia, como pode ser percebido nas falas abaixo:

Acho importante tratar a temática, mas não saberia como iniciar ou discutir esse assunto em sala de aula. (Letícia, 40 anos, casada, dois filhos, Professora do curso de Licenciatura em Matemática, há cinco anos no IFBA, em 17/07/2019)⁶⁸

Gostaria de ressaltar que, como o questionário apresenta apenas as opções de “sim” ou “não” nas questões referentes à inclusão das temáticas nos cursos, eu optei pelo “sim”, porque, decoroso modo, trabalho o tema com a turma. Entretanto, considero que não é suficiente e que seria importante uma formação complementar e continuada para ajudar os/as docentes a produzir material didático e para tratar do tema nas aulas. (Mariana, 52 anos, casada, sem filhos, Professora do curso de Licenciatura em Física, há vinte e quatro anos no IFBA, em 19/07/2019)

A abordagem que faço é circunstanciada aos conteúdos das disciplinas que ministro, relacionada à temática do trabalho. Não me sentiria à vontade/capacitado para uma abordagem abrangente. (Claudio, 62 anos, casado, quatro filhos, Professor do curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, de Engenharias e de Administração, há dezessete anos no IFBA, em 20/07/2019)

Gostaria de ter a oportunidade de incluir esta temática. (Fernando, 39 anos, casado, um filho, não leciona em cursos superiores, há onze anos no IFBA, em 21/07/2019)

Insiro ambas temáticas na minha prática docente, mas de maneira muito discreta, na minha óptica. Procuro sempre relacionar os conteúdos com abordagens sociais, mas não sei se isso é o suficiente. Sempre tenho a sensação de que mais precisa ser feito. Nesse sentido, tanto a existência de materiais e de cursos sobre as temáticas são bastante relevantes para nós, docentes. (Cesar, 34 anos, solteiro, sem filhos, Professor do curso de Engenharia Química, há oito anos no IFBA, em 24/07/2019)

Pelas falas dos(as) docentes, muitos(as) consideram importantes os temas, procuram incluir ou, pelo menos, gostariam de incluir os temas, mas reforçam que deveria haver mais capacitação nesse sentido, inclusive com materiais didáticos. Letícia e Fernando, por exemplo, gostariam de trabalhar as temáticas, mas não o fazem, pois não sabem como. Outros(as) docentes, como Mariana, Claudio e Cesar, incluem os debates sobre gênero e raça/etnia em sala de aula, mas sentem que poderiam aprofundar mais os temas. Para tanto, destacam formação continuada e também materiais didáticos.

Esse é um aspecto bastante importante: o despreparo dos(as) docentes para trabalhar com tais temáticas, o que também foi relatado nas entrevistas. Inclusive, alguns(mas) entrevistados(as) comentaram que muitos(as) docentes não tiveram formação pedagógica e, sim, puramente técnica e associaram esse aspecto à falta de capacitação para abordar gênero e raça/etnia.

⁶⁸ Ressalto que todos os nomes dos(as) participantes do questionário são fictícios, a fim de proteger o sigilo das identidades.

A gente tem um problema que acho que é estrutural no Ensino Superior de todo o Brasil que é muito provável que um cara, uma mulher, faça graduação, mestrado e doutorado sem nunca entrar em sala de aula, obter um doutorado, passa no concurso, e começa a lecionar sem nenhuma experiência de sala de aula e sem nenhum curso pedagógico específico, nem que fosse uma disciplina pedagogia do ensino. Então, é muito provável, por exemplo, que um cara da Engenharia faça esse caminho e não se depare com essa formação pedagógica. Eu não cheguei ainda na questão racial e na questão de gênero. Então, eu acho que a gente tem um problema estrutural na formação dos docentes de ter essa pedagogia. (...) Então, eu acho que um dos principais obstáculos é uma preparação e uma conscientização dos professores sobre essas temáticas e isso precisa acontecer, na minha opinião, nesse momento em que ele está se formando academicamente. (Douglas, em 31/07/2019)

Douglas comenta que há docentes atuantes no Instituto, principalmente das áreas das Engenharias e cursos Tecnológicos, que nunca tiveram uma formação pedagógica. Alguns(mas) docentes realizam um curso de bacharelado ou tecnólogo e uma pós-graduação *stricto sensu* e essa formação os(as) habilita a passar em um concurso docente e ingressar como professor(a) do Instituto. Portanto, a deficiência de uma formação pedagógica para o exercício da docência pode ser um aspecto que contribui para a falta de preparo para o trabalho com as temáticas de gênero e de raça/etnia.

Marcelo também aborda essa questão, quando argumenta que os(as) docentes bacharéis são menos preparados(as) para incluir as temáticas de gênero e de raça/etnia porque não tiveram formação pedagógica.

Como engenheiro, realmente, se eu não tivesse minha licenciatura depois, porque, na licenciatura, nós tivemos formação também para trabalhar com esses temas, não teríamos. Esse é um grande problema, certo? Porque a LDB é explícita na formação básica que os professores têm que ter licenciatura, formação superior, não. Então, os professores eles não têm obrigatoriamente a estrutura para trabalhar dessas temáticas porque não foi da formação deles. É isso que eu posso dizer. Um ou outro licenciado consegue ter mais permeabilidade para esses temas aí, já os professores bacharéis não. (Marcelo, em 23/07/2019)

Marcelo destaca que há uma falha na legislação, uma vez que permite que um(a) docente sem formação pedagógica dê aulas para o Ensino Superior, enquanto, na Educação Básica, esta formação é obrigatória. Ademais, ele afirma que os(as) professores(as) bacharéis(las) não estão aptos(as) para trabalhar com as temáticas de gênero e de raça/etnia, enquanto alguns(mas) licenciados(as) conseguem incluir os temas. Destaca a grande dificuldade na inclusão de gênero e de raça/etnia, uma vez que não há formação específica nos cursos de graduação, especialmente nos bacharelados e tecnólogos.

Recentemente, no ano de 2019, a Pró-Reitoria de Ensino do IFBA, lançou um edital para que professores(as) da instituição que não fossem licenciados(as) pudessem realizar um

curso de complementação pedagógica, já que, segundo informações divulgadas na época, do total de 1.388 docentes em todo o Instituto, 638 eram licenciados(as) e 699, bacharéis(las) ou tecnólogos(as), o que evidencia a relevância da oportunidade que foi dada⁶⁹. Os(as) docentes puderam se inscrever para realizar um curso de pós-graduação na área pedagógica a distância, ofertado pelo Instituto. Esta é, certamente, uma iniciativa excelente da Pró-Reitoria, uma vez que considero a formação pedagógica extremamente relevante para o exercício da docência.

A análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Superiores do *Campus* Salvador, apresentada no capítulo anterior desta tese, evidenciou uma necessidade de ampliação das temáticas de gênero e de raça/etnia em todos os PPCs, extrapolando o viés androcêntrico de ciência que apresentaram. Contudo, cabe destacar que os cursos de licenciatura, comparativamente aos bacharelados e tecnólogos, foram os que mais apresentaram aspectos relacionados às temáticas de gênero e de raça/etnia em seus currículos. Portanto, pode-se concluir que a formação pedagógica, o que inclui conhecimentos das áreas das Ciências Humanas e Sociais, contribui muito para um maior preparo do corpo docente para inclusão dos temas de gênero e de raça/etnia. Ainda assim, apesar de um arcabouço de conhecimentos pedagógicos, sem dúvida, contribuir para a inserção de gênero e de raça/etnia em sala de aula, não são garantias, prova disso é que, mesmo professores(as) licenciados(as) relatam dificuldades na inserção dos temas. Ademais, a recíproca também é verdadeira, alguns(mas) docentes de áreas técnicas, sem formação pedagógica, destacaram a importância da inserção das temáticas em todas as áreas de conhecimentos. Alguns(mas) professores(as) comentaram que, mesmo atuando em disciplinas técnicas, procuram inserir os temas em sala de aula.

São temáticas da contemporaneidade e importantes. De algum modo precisam ser discutidas ao longo da formação e os docentes devem se situar a respeito das mesmas independente de suas formações e cursos onde atuem. (Pedro, 65 anos, outra situação conjugal, dois filhos, Professor do curso de Administração, há dezoito anos no IFBA, em 22/07/2019)

Sempre apresento a história da automação o que envolve raça e também o perfil da mulher na automação. (Cesar, 44 anos, solteiro, dois filhos, Professor do curso de Engenharia Mecânica, há sete anos no IFBA, em 19/07/2019)

Importante ressaltar que, como atuo com disciplina técnica, essas temáticas entram de forma transversal e não constam especificamente no conjunto de conteúdos das disciplinas. São tratadas quando abordamos acesso às tecnologias, atuação dos profissionais, oportunidades no mercado de trabalho e outras temáticas que derivam dos conteúdos principais. (Igor, 55 anos, outra situação conjugal, um filho, Professor do curso de Tecnologia em Radiologia e de Administração, há vinte e três anos no IFBA, em 22/07/2019)

⁶⁹ Fonte: <https://portal.ifba.edu.br/instituto-federal/noticias-2018/curso-de-formacao-pedagogica-para-professores-nao-licenciados> Acesso em 06 de março de 2020.

Pedro salienta que as temáticas de gênero e de raça estão presentes no cotidiano, portanto, não podem ser ignoradas em sala de aula. Ele afirma que todos(as) os(as) docentes devem se capacitar no sentido de incluir os temas em todas as áreas de conhecimento. Cesar, que é do curso de Engenharia Mecânica, atuando na área da Automação, comenta que insere a interseccionalidade de gênero ao falar sobre as mulheres nesta área de conhecimento. Ele também pontua aspectos que envolvem as relações étnico-raciais na história da Automação. Já Igor, que também atua em uma disciplina considerada técnica, comenta que procura realizar a discussão das temáticas abordando o mercado de trabalho e a atuação profissional. As falas destes professores evidenciam que, mesmo em áreas técnicas, quando o(a) docente compreende a relevância das temáticas de gênero e de raça/etnia, ele(a) irá incluir tais temas. Esse aspecto também apareceu recorrentemente nas entrevistas realizadas, sendo abordado de forma mais ampla nos próximos tópicos.

Apesar de as falas acima mencionadas evidenciarem a relevância dada às temáticas de gênero e de raça/etnia pela maioria dos(as) participantes, é preciso destacar que alguns(mas) ressaltaram compreender a importância de temas mais amplos, centrados na inclusão da população menos favorecida de um modo mais geral.

Importante, desde que seja para uma abordagem ampla pelo respeito e pela igualdade. (Valéria, 60 anos, solteira, sem filhos, Professora do curso de Engenharia Industrial Elétrica, há 39 anos no IFBA, em 19/07/2019)

Um dos assuntos de que tratamos é desigualdade. Raça e Gênero são discutidos como estruturantes da desigualdade. (Bernardo, 56 anos, outra situação conjugal, sem filhos, Professor do curso de Licenciatura em Geografia, há sete anos no IFBA, em 20/07/2019)

Infelizmente, acho que o tema deveria seria ser inclusão da população menos favorecida. (Paulo, 51 anos, casado, um filho, Professor do curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e de Administração, há vinte e seis anos no IFBA, em 20/07/2019)

Valéria, Bernardo e Paulo afirmam a relevância de uma abordagem ampla em torno da desigualdade e das opressões de um modo geral. Não especificam que desigualdades são estas. Questiono: quem são estas pessoas desfavorecidas? Será que seus pertencimentos de gênero, de raça/etnia, de geração, de classe social, de sexualidade não têm relevância? Não têm tais pertencimentos suas peculiaridades e especificidades? Pontuo um aspecto evidente nesta postura: é uma decisão política falar especificamente em relações de gênero e de raça/etnia,

utilizando tais conceitos, no sentido de politicamente se posicionar no combate às opressões de gênero e de raça/etnia.

O entrevistado Alessandro explica que, apesar de considerar a temática de raça/etnia relevante, a questão crucial é a situação dos(as) trabalhadores(as).

Mas, em termos da questão afro-brasileira, acho que é uma temática relevante, uma temática importante, uma temática que muitos movimentos afros, negros, mas também ligados aos trabalhadores, né, defenderam essa legislação, então eu acho que é importante. Não considero que seja a questão crucial em termos de questões de desigualdade no Brasil, eu acho que não seria esse aspecto, mas ainda existe muita explícita desigualdade nessa área. (Alessandro, em 24/07/2019)

Alessandro pontua que a luta dos negros está associada à dos(as) trabalhadores(as). Ele não ignora especificamente a desigualdade de raça, mas pontua que não é essa a questão central que envolve as desigualdades no Brasil. Ficam evidentes tentativas de englobar as temáticas de gênero e de raça/etnia em temáticas ditas mais amplas, porém inespecíficas.

No que tange especificamente a gênero, conforme já discutido no capítulo anterior desta tese, a temática é praticamente inexistente em documentos legislativos, mas está incluída de forma generalizada em Direitos Humanos. Penso que é preciso abordar de modo específico gênero, visando, de fato, a luta pelos direitos das mulheres.

Conforme Salette Maria da Silva (2011), questões relacionadas à temática de gênero, tais como violência doméstica, sexualidade, família e reprodução são tratadas de uma forma generalizada como atualidades.

Questões como violência doméstica, sexualidades, família, reprodução, atuação profissional, democracia, ética, direitos, cidadania são temas que batem à porta das escolas e adentram as salas de aulas junto com alunos(as) e professores(as), pois fazem parte de seu cotidiano social; no entanto, são escamoteados enquanto questões relacionais e de poder e, ao serem tratados, quando, muito, passam como se fossem temas “universais”, descontextualizados e estranhos às relações de gênero, raça, classe, orientação sexual etc. Surgem, muitas vezes, sob a rubrica de atualidades e não possibilitam reflexão crítica a partir do lugar em que os sujeitos do processo educativo se encontram. (SILVA, S. M., 2011, p. 132)

Defendo a inclusão de forma específica das relações de gênero e de raça/etnia nos currículos e na prática docente, tendo em mente o poder que a posicionalidade em prol da Perspectiva Feminista de Ciência exerce. Essa postura significa uma abordagem com “objetividade forte” e com a responsabilidade que esse debate requer. (HARAWAY, 1995; HARDING, 1991) Abordar a desigualdade de uma forma pretensamente ampla, é generalizar a

temática sem um aprofundamento em torno do cerne das opressões de gênero, de raça, etnia, entre outras. É preciso debater a desigualdade utilizando sim os conceitos de gênero e de raça/etnia e articulando com teorias libertárias tais como as teorias feministas, inclusive o feminismo negro. O currículo é um artefato de gênero e possui uma narrativa étnica e racial. (SILVA, T. T. 2005) Práticas docentes que tentam abordar desigualdade sem os conceitos de gênero e de raça/etnia poderão reforçar o sexismo e o racismo.

Essa posicionalidade em prol da inserção das temáticas de gênero e raça/etnia gera ações de resistência e, até mesmo, enfrentamento.

É muito interessante essa pergunta, porque no ano de 2017 no conselho de classe, uma turma do 1º ano de Refrigeração me acusou, no conselho de classe, de ser um professor intolerante por querer passar as minhas verdades, porque segundo xs representantes da turma: "queria transformar todxs xs estudantes em comunistas e feministas". Aquilo já era um reflexo do que veio a se complicar depois, criando a atmosfera da eleição do atual presidente. Um ano antes tinha um estudante que me acusava de ser doutrinador pelos mesmos motivos. Tivemos muitos embates! No último ano dos cursos técnicos integrados, o conteúdo de Sociologia contempla questões de gênero e sexualidade e relações étnico-raciais. As aulas são muito interessantes, cheias de debates, mas, geralmente, há polarização. Alguns estudantes, especialmente meninos, demonstram algum desconforto e/ou fazem algum sinal de desaprovação com relação ao conteúdo ministrado. Felizmente, eles sempre são a minoria, pelo menos dentro da sala de aula. Em uma dessas aulas, no curso de Mecânica, tive de ser um pouco duro com um dos estudantes mais conservadores que já tive. (Valter, 41 anos, solteiro, sem filhos, Professor dos cursos de Licenciatura, há sete anos no IFBA, em 19/07/2019)

Valter destaca que, ao contemplar as temáticas de gênero e de raça/etnia em suas aulas, sofreu críticas e acusações da parte de alguns(mas) alunos(as), que o acusaram de “doutrinador”. Ele comenta que a minoria realiza esse tipo de resistência, mas que há polarização nos debates que envolvem os temas de gênero e de raça/etnia. Portanto, a inclusão das temáticas é desafiadora no contexto do IFBA/ *Campus* Salvador, considerando inclusive os aspectos destacados por Valter, sendo que, possivelmente, o contexto fortemente positivista e androcêntrico da instituição contribui para este tipo de resistência. A fala de Valter menciona ainda a eleição do atual presidente Jair Messias Bolsonaro, que tem se posicionado contrariamente à inserção do tema de gênero nas instituições de ensino e, no que tange às relações étnico-raciais, não têm sido observadas iniciativas em prol dessa importante temática. Assim, o contexto macro também tem trazido dificuldades à inserção dos temas.

Outro aspecto destacado por alguns(mas) docentes é a defesa de que a inclusão dessas temáticas para pessoas adultas é ineficaz, uma vez que tal formação seria eficiente apenas a nível de Educação Básica, direcionada para crianças e adolescentes.

Quando o estudante termina o Ensino Médio tem aproximadamente 15 anos de escola, onde o principal objetivo é formar o cidadão. E formou, bem ou mal, mas formou! Se não formou aquele cidadão que a sociedade espera, é pouco provável que você possa reformá-lo agora na idade adulta quando suas crenças e valores já estão bem consolidados. No máximo, você pode informá-lo. Porém, uma coisa é ter o conhecimento, outra, é incorporar o conhecimento na mentalidade do cidadão para fazer parte de seu comportamento que será refletido em suas ações. Para mim, o período para se formar o cidadão começa como bebê e termina na idade adulta. A partir daí, no máximo se consegue pequenas correções ou pequenas evoluções que vão acontecer ao longo de toda vida independente da atuação das escolas. (Mário, 63 anos, casado, dois filhos, Professor do curso de Engenharia Mecânica, há vinte e quatro anos no IFBA, em 23/07/2019)

A inclusão de temáticas transversais na formação de crianças e adolescentes, que costumam estar mais abertos(as) ao aprendizado e a mudanças, é importantíssima. Porém, penso que isto não significa que, quando se torna adulta, a pessoa não possa mais se formar nestes temas. Visto que nosso cotidiano está constantemente imbricado nas relações de gênero e de raça/etnia, é preciso estar continuamente refletindo sobre tais relações. Ademais, os próprios documentos legislativos preveem a inserção de temáticas diversas, incluindo a questão étnico-racial, em todos os níveis de ensino. Assim, no que tange à educação, além de uma formação inicial, por assim dizer, na Educação Básica, é preciso dar continuidade, de forma mais aprofundada, aos debates sobre os temas de gênero e de raça/etnia no nível superior, uma vez que estamos também continuamente expostos a ideias e conceitos que produzem e reproduzem o sexismo e o racismo.

Olhar para a história do país e da própria ciência que marginalizou negros e mulheres, privando-os(as) dos direitos básicos e do exercício da cidadania está em consonância com a própria missão do IFBA e a pedagogia histórico-crítica. Além disso, vem ao encontro das pedagogias feministas e da epistemologia do *standpoint*. Conforme Smith (1987), é preciso olhar a partir da própria experiência. A autora afirma ainda que estar interessado(a) não invalida o conhecimento produzido.

A fala de Guilherme corrobora essa concepção. Ao abordar a pertinência da temática de raça/etnia nos cursos superiores, ele enfatiza que as legislações existentes, principalmente a lei sobre a inserção de História e Cultura Afro-brasileira, normatizam algo que é legítimo até mesmo considerando a história do país.

Bem, em relação à lei, eu acho que ela vem normatizar, né, eu entendo que ela vai normatizar algo que é legítimo, como eu falei, e tem que ser trabalhado mesmo em sala de aula. Nossa história é uma história né de uma população que construiu um país e que não teve seus direitos como cidadãos minimamente assegurados de um modo geral. E isso vai aparecer aí no documento e o documento tem um tema que tem que ser preparado, né, embora essa lei não seja nova, é uma lei antiga, mas é um documento que passa por instâncias, passa por validação, o Consup, né, por tudo

isso, por reuniões de colegiado, então um processo para elaborar isso. (Guilherme, em 22/07/2019)

Guilherme reforça a relevância, para todos os níveis de ensino, de inserir a temática das relações étnico-raciais, tendo em vista a história da população afrodescendente que construiu o Brasil, sem direitos de cidadãos(ãs) por séculos. Acrescento a isso o fato de que, ainda hoje, não se garante, na prática, tais direitos. Ademais, no que concerne à temática de gênero, destaco a legitimidade também de incluir as relações de gênero nos currículos, uma vez que as mulheres também sofrem opressões oriundas de seu pertencimento de gênero historicamente e até os dias atuais.

Guilherme comenta ainda que, internamente, cabe ao Instituto normatizar acerca da inserção das temáticas considerando o contexto local. Portanto, Guilherme salienta que a própria instituição deve evidenciar a relevância das temáticas de gênero e de raça por meio de ações específicas, tais como a realização de normativas próprias em prol da inserção dos temas. Também Felipe comenta esse aspecto quando diz que sente falta do apoio de instâncias institucionais.

O que me chama atenção, eu tenho um pensamento que eu capturei em certo momento. É bem pragmático: A tropa tem a cara do comandante. Então, eu me pergunto que, assim, a gente teve uma mulher negra reitora, no caso do IFBA, durante oito anos, nós temos uma militância forte dentro do IFBA, tanto de um tema como o outro. Atualmente nós temos no Campus Salvador, um diretor negro. E eu vejo muito pouca ação institucional nessa linha. Então, assim, veja, se há uma lei indicando isso aí, se tem uma legalidade e tem gestores que também deveriam ou devem defender essa bandeira, como já fizeram, eu sinto falta de institucionalidade. E aí isso explica também por que fica no âmbito do debate pontual, do protesto, mas não fica no âmbito curricular, no âmbito regular, no âmbito legal, quer dizer, eu sinto falta de uma diretriz institucional interna que nos encaminhe para isso aí. Então, o maior desafio é a gente sair do debate, pura e simplesmente, e partir para uma ação mais efetiva. E essa ação efetiva, ela só vai acontecer, na minha cabeça, quando a gente sair do “eu quero, eu posso”, para “eu tenho que fazer”. E esse “tem que fazer” tem de vir de cima para baixo, infelizmente é assim. (...) A própria PROEN por exemplo, deveria fazer uma linha nesse sentido, a própria assistência estudantil, alguma coisa que encaminhe para essa discussão. (Felipe, em 15/07/2019)

Conforme a fala de Felipe, a instituição teve, por oito anos, uma reitora negra, referindo-se à Aurina Oliveira Santana, e o *Campus Salvador*, teve, por nove anos, um diretor negro, Albertino Ferreira Nascimento Júnior, o qual inclusive entrevistei nessa pesquisa.⁷⁰ Além disso, Felipe comenta que há muita militância em prol das temáticas de gênero e de raça/etnia no

⁷⁰ No momento em que realizei as entrevistas, Albertino ainda exercia o cargo de diretor. Após o início do mandato da reitora atual, Luzia Matos Mota, o diretor eleito, Ives Lima de Jesus, foi nomeado pela reitora e assumiu a gestão do *Campus Salvador*. Prof. Albertino aposentou-se logo após finalizar seu mandato em janeiro de 2020.

Campus. Ele acredita que esses aspectos, somados à obrigatoriedade legal, deveriam potencializar a inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia nos currículos. Todavia, ele fala que há poucas ações institucionais concretas em prol da inserção dos temas nos currículos e que estes limitam-se ao debate extracurricular e a ações pontuais. Felipe pontua a necessidade de mais ações concretas institucionais, que, para além da legislação que já existe, estabeleçam normas locais e acompanhamento da aplicação das mesmas. Segundo o docente, somente com a obrigatoriedade e ação efetiva em torno da prática dessas obrigações é que a inclusão dos temas pode ocorrer de fato nos currículos.⁷¹

Flávia, ao abordar as atividades da Comissão de Estudos Afro-brasileiros, comentou acerca da dificuldade de envolvimento da comunidade como um todo na realização de atividades ligadas à comissão. Ela se refere à Comissão, como um Núcleo, pois, no caso dos Estudos Afro-brasileiros, a comissão formada já constitui um Núcleo.⁷²

Na questão das ações das atividades, fora de sala de aula, desenvolvida pelo Núcleo, ou pelo curso, pelo grupo que compõe o corpo docente do curso, a gente encontra algum tipo de resistência, no sentido, por exemplo, da participação efetiva da direção, de entender que essa é uma temática que não diz respeito a um grupo de professores apenas, mas a todos, indistintamente, à instituição. A instituição assumir como um projeto, a discussão em torno da questão racial e da questão de gênero. Eu vejo isso, a gente tem uma ajuda pontual, o diretor nos ajuda em alguma coisa, mas fica sempre como um... como tivesse uma ajuda, não como se fosse um projeto. É um projeto de fora e eles estão ajudando, não como um projeto da instituição. Eu sinto isso, a vida toda a gente sentiu. Se você conversar com outras pessoas que participam, por exemplo, dos grupos, que organizam a jornada você vai perceber isso, dessa falta de entendimento de que isso não é temática de alguns grupos específicos, mas de toda a instituição. Uma dificuldade enorme de fazer com que outros professores de outras áreas compreendam que aquilo também não é um evento de História, das áreas de humanas, mas de toda a instituição. Portanto, eles têm uma dificuldade enorme de que os professores levem os estudantes para participar das mesas de discussões, sempre acham que não podem, que a aula é mais importante... o que nos interessa discutir gênero e raça... (Flavia, em 23/07/2019)

Quando perguntei acerca das dificuldades que havia no trabalho do Núcleo, Flávia relatou acerca da falta de engajamento da instituição como um todo, tanto de gestores(as) quanto do corpo docente, e carência de apoio aos eventos que abordam tanto a temática de

⁷¹ Este ponto será retomado no último tópico deste capítulo, que propõe ações em prol da inclusão dos temas de gênero de raça/etnia.

⁷² De acordo com as interlocutoras da pesquisa, a Comissão de Estudos Afro-brasileiros ou Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) tem como atividade principal a organização e realização da Pós-graduação em Estudos Étnicos e Raciais, que começou a ser ofertada no IFBA *Campus* Salvador em 2014 e estava, ao momento das entrevistas, em 2019, em sua segunda turma, a qual iniciou o curso em 2017. O NEAB desenvolve também, principalmente, eventos ligados à temática étnico-racial; a Comissão de Prevenção e Combate ao Assédio surgiu a partir de um grupo de trabalho da Semana Pedagógica de 2017 e, desde então, tem desenvolvido eventos educativos e também aberto o diálogo sobre o tema. A Comissão de Prevenção e Combate ao Assédio ainda não é um núcleo e sim uma comissão de trabalhos contínuos.

gênero quanto a temática de raça/etnia. Da parte de gestores(as), ela relata que apenas ajudam, ao invés de se envolver de fato com o evento; da parte de colegas docentes, ela explica que muitos(as) não incentivam a participação dos(as) estudantes e não os(as) liberam das aulas para participar dos eventos, considerando as temáticas pouco relevantes. Dessa maneira, destaco que se há docentes que não querem nem ao menos liberar sua turma da aula para participar de eventos sobre os temas de gênero e de raça/etnia, é muito menos provável que estes tenham interesse em incluir os temas nos PPCs, nos currículos e em suas aulas.

O ex-Diretor Albertino relata dar apoio às atividades realizadas no *Campus*, porém fala sobre resistências da parte de alguns professores(as), por exemplo, nas atividades que dizem respeito à temática racial. Ele afirma que desenvolve ações em prol da inserção da temática de raça/etnia:

fomentando e propiciando modos e meios para a realização da Semana das relações, da Jornada Étnico-racial que acontece aqui no Campus Salvador, superando muitas dificuldades, muitas resistências, no enfrentamento direto com alguns professores a ponto de alguns defenderem, questionarem quando vai ter a “Semana da Consciência Branca”. Então, a gente que ter a tolerância de contar de 1 até 1.000, informar essas pessoas que não é um privilégio, é uma dívida social que o Estado brasileiro tem com o povo negro. (Albertino, 10/06/2019)

Albertino explica que há professores que enfrentam de uma forma direta a inserção da temática das relações étnico-raciais, por exemplo, questionando se não haverá também a “Semana da Consciência Branca”. Contudo, assim como a fala de Guilherme em torno da privação de direitos a que os(as) negros(as) foram expostos(as), o ex-diretor do *Campus* Salvador fala da dívida que a sociedade tem como o povo negro que foi, por séculos, submetido à condição de escravidão.

Acerca da temática de gênero, Alessandro fala especificamente sobre a importância de abordar o preconceito e a violência contra as mulheres, sendo que, muitas vezes, este problema é velado e ignorado por muitos(as).

O preconceito, o autoritarismo em relação às mulheres é algo no Brasil, em grande parte dos países, é algo muito explícito, algo muito realmente danoso e muito preocupante. Eu não tenho dúvida alguma que muitas das questões da educação, da parte política, essa discriminação, o preconceito que existe com as mulheres, é algo realmente muito... tão assim chocante quanto também, às vezes, é disfarçado para algumas pessoas para dizer que não exista. (Alessandro, em 24/07/2019)

Alessandro chama a atenção para a importância de se visibilizar, por exemplo, o problema do autoritarismo e da violência contra as mulheres, os quais são negados por algumas

peessoas. De fato, não é incomum a ideia de que as mulheres já conquistaram direitos iguais e que não existe mais o preconceito. Porém, o sexismo, o racismo, o patriarcado repercutem até hoje e o combate aos mesmos ainda constitui uma necessidade urgente.

Guilherme destaca que as temáticas de gênero e de raça/etnia estão no cotidiano da educação, pois estão também no cotidiano da sociedade. Por isso, em muitos eventos, há recorrentemente Grupos de Trabalhos (GTs) sobre gênero e raça/etnia.

Você tem hoje GTs, nos principais eventos, você tem GTs, Grupos de Trabalho específicos sobre Gênero, Diversidade, etc. Então, isso é o que eu falei, né, é um debate público, ciência da esfera pública. Então, é um debate público, e como um debate público, a coisa vai mudando em um ritmo que não está descolado do ritmo da sociedade. Não está descolado do ritmo da sociedade. Ele vai andando no ritmo da sociedade, com avanços, com retrocessos, mas está acontecendo. Nos principais fóruns (...) hoje, na Anped, da Pós-graduação, (...) hoje tem grupos de trabalho que tratam disso. Então, acompanham o debate público. Não está descolado. A gente ouve às vezes esses jargões que a universidade está descolada. A universidade não está descolada, a universidade é a sociedade. É a sociedade se manifestando, se realizando. (Guilherme, em 22/07/2019 – o texto foi adaptado para preservar a identidade do professor)

Guilherme comenta que, nos eventos, costuma haver GTs que debatem gênero e raça/etnia, pois estes temas são muitos atuais e permeiam o cotidiano. Considerei este argumento muito interessante no sentido de concluir esse tópico que discute a relevância dos temas para gestores(as) e docentes do *Campus* Salvador. Penso que é possível, até mesmo, ampliar a ideia não apenas considerando o *Campus* Salvador, mas, qualquer instituição de ensino. Como “descolar” as instituições de ensino da sociedade, ignorando ou, algumas vezes, até “cerceando” temas que estão vivos no cotidiano da sociedade e são, até mesmo, demandados por ela? Como visto sobre a abordagem da transversalidade, tais temas complexos requerem um olhar de múltiplas áreas de conhecimento no sentido de abordar da forma mais ampla possível. (SPÍNDOLA, 2017) Assim, são imprescindíveis os temas de gênero e de raça/etnia em todas as disciplinas e na formação dos(as) profissionais de todas áreas.

Conforme abordado neste tópico, por um lado, muitos(as) docentes defendem a relevância das temáticas de gênero e de raça/etnia para todos os níveis de ensino e em todas as áreas de conhecimento e desejam inclusive serem melhor capacitados(as) nesse sentido e terem apoio de normas institucionais e materiais didáticos. Por outro lado, há docentes no *Campus* que não estão de acordo com isso. Alguns realizam enfrentamento direto questionando a validade dos temas. Outros manifestam-se de forma indireta, afirmando ser mais relevante temáticas mais amplas em torno da desigualdade de forma geral ou então afirmando que os temas devem se limitar apenas à Educação Básica, considerando irrelevantes para adultos.

Há docentes que não querem realizar esforços para incluir as temáticas de gênero e de raça/etnia, por participar de forma efetiva, por exemplo de eventos ligados aos temas. Especialmente aqueles que são de áreas que não são das Ciências Humanas consideram que aqueles temas não estão relacionados com sua área e que são do Departamento de História ou das Ciências Humanas apenas.

Contudo, como exposto, é preciso sim uma postura política em prol da afirmação especificamente das temáticas de gênero e de raça/etnia, sendo nomeados especificamente o sexismo, o racismo, entre outras opressões, e assumindo uma posicionalidade em prol da luta contra tais opressões. Ademais, penso que o trabalho com tais temáticas precisa sim ser contínuo e não apenas até certa etapa da formação do indivíduo, já que preconceitos e discriminações permeiam o nosso cotidiano e o combate aos mesmos também precisa ser contínuo.

Em especial, docentes de áreas técnicas e também sem formação pedagógica, relatam que a abordagem dos temas é mais desafiadora para eles(as). Contudo, percebe-se que, muitas vezes, utilizam este argumento como uma justificativa para a não abordagem dos temas, já que docentes participantes, mesmo de áreas técnicas, relataram abordar os temas. Pontuo a relevância da formação pedagógica, porém saliento que esta não é suficiente. Nesse sentido, destaco a importância de uma força conjunta e concreta em prol da inserção das temáticas e também de uma institucionalidade ou ações institucionais a favor dos temas.

Fico refletindo sobre as seguintes perguntas: relata-se, de forma geral, uma compreensão da relevância dos temas, porém quantos(as) docentes estão realmente dispostos(as) a fazer algo concreto em prol da inclusão dos temas? No caso dos(as) que não se sentem aptos(as), estão procurando meios para se capacitar? No que diz respeito à instituição, estão sendo tomadas ações em prol da inclusão dos temas e do acompanhamento do trabalho docente, dando condições e apoio para inclusão das temáticas nos Projetos Pedagógicos e na prática em sala de aula? Há incentivos institucionais nesse sentido, considerando inclusive a missão da instituição com base na pedagogia histórico-crítica? Pelos dados obtidos, concluo que, apesar de a grande maioria afirmar a relevância das temáticas de gênero e de raça/etnia, há poucas ações efetivas que corroborem essa afirmação, sendo estas realizadas por poucos(as) docentes na prática.

Um aspecto muito destacado pelos(as) participantes das entrevistas foi a dificuldade na inserção dos temas principalmente em áreas exatas e também em áreas técnicas. Isso me fez refletir sobre as concepções de ciência que permeiam a instituição, a qual tem a palavra ciência até em seu nome. Esse aspecto será abordado no próximo tópico.

5.3 DESAFIOS E ESTRATÉGIAS: ENTRE O VIÉS ANDROCÊNTRICO E EUROCÊNTRICO DA CIÊNCIA MODERNA E A PERSPECTIVA FEMINISTA DE CIÊNCIA

Os Estudos Feministas da Ciência e da Tecnologia expõem que a Ciência Moderna apresenta uma concepção de ciência bastante limitada e impraticável. Sob esta concepção, as premissas do fazer científico são neutralidade, objetividade (“fraca”) e racionalidade, marcada pelo positivismo. Além disso, essa concepção de ciência se caracteriza pelo viés androcêntrico e eurocêntrico, que excluiu, por séculos, a participação de mulheres e de negros(as). Sob esse viés de ciência, a posicionalidade dos(as) pesquisadores(as) é negada e não desejável.

A Perspectiva Feminista de Ciência vem de encontro ao viés androcêntrico e positivista de ciência por defender, por exemplo, as emoções não apenas como aceitáveis, mas desejáveis. (JAGGAR, 1997) Para a epistemologia feminista perspectivista, a corporificação do sujeito pesquisador e a posicionalidade do(a) mesmo(a) é imprescindível. Portanto, expõe a falácia dos pressupostos de racionalidade e neutralidade da Ciência Moderna. (SMITH, 1987; HARDING, 1991)

Paulo Rossi (2001), ao descrever a História da Ciência Moderna na Europa, expõe que o contexto e as subjetividades afetaram as pesquisas científicas ao longo dos séculos, assim como conceitos e ideologias dos cientistas afetaram seu fazer científico. Portanto, o autor expõe que a ciência nunca foi nem pode ser neutra ou racional.

Ademais, a história da Educação Profissional no Brasil e especificamente a história do Instituto Federal da Bahia, assim como dados quantitativos e qualitativos apresentados nesta tese, evidenciaram que o viés androcêntrico, eurocêntrico e positivista de ciência tem permeado até os dias atuais essa instituição e seu maior *Campus*, o *Campus* Salvador. Nesse tópico, investigo como se caracterizam as concepções de ciência difundidas no IFBA/ *Campus* Salvador a partir de práticas de ensino e aprendizagem. Para tanto, realizo essa análise sob duas vertentes de Ciência desenvolvidas no *Campus*. A primeira vertente se caracteriza pelas premissas da Ciência Moderna e se desmembra em dois aspectos correlacionados: o primeiro é o androcentrismo excludente e includente (YANNOULAS, 2007); o segundo destaca o positivismo, tecnicismo e eurocentrismo. A segunda vertente é a Perspectiva Feminista de Ciência, caracterizada pela ênfase na subjetividade, na posicionalidade e no desenvolvimento humano pleno em consonância com a missão da instituição que preconiza a pedagogia histórico-crítica.

5.3.1 Androcentrismo excludente e includente⁷³

Para Silvia Yannoulas (2007), o androcentrismo é a exclusão ou marginalização das mulheres na construção do conhecimento legitimado. Ela analisa o caráter androcêntrico do conhecimento científico sob duas vertentes: o androcentrismo excludente, que se caracteriza pela negação do acesso das mulheres à produção e apropriação do conhecimento científico; e o androcentrismo includente, que se define pelo acesso das mulheres aos espaços de produção e apropriação do conhecimento, porém com a omissão do enfoque de gênero na construção do conhecimento. O androcentrismo includente, portanto, inclui, mas marginaliza as mulheres e as relações de gênero nos processos de produção do conhecimento.

Os dados quantitativos analisados no Capítulo 2 desta tese evidenciaram que o androcentrismo excludente é uma realidade. No Instituto Federal da Bahia, as mulheres são minoria (cerca de 40%), tanto considerando o total de discentes do Instituto, quanto do *Campus* Salvador. O percentual feminino é menor ainda (34,6%) considerando o recorte dos(as) estudantes de nível superior. Em relação ao corpo docente atuante no Ensino Superior do *Campus* Salvador, o percentual feminino também constitui minoria (35,6%).

Pontuo ainda que, em relação aos cargos de gestão, tais como as coordenações dos cursos superiores do *Campus* Salvador, o quantitativo feminino é menor ainda. Por ocasião das entrevistas realizadas, dentre os(as) dez coordenadores(as) de cursos superiores do *Campus*, apenas duas mulheres ocupavam esse cargo (20%). Esse dado vem ao encontro de minha pesquisa de mestrado em que analisei a presença feminina em espaços de poder na Reitoria do Instituto. Naquela ocasião, em 2016, levantei dados da Reitoria e, também, do Instituto como um todo e de cada *Campus*. No que tange ao Instituto, 58,5% do total de cargos eram ocupados por homens, sendo que, no *Campus* Salvador, esse percentual era de 60,6%. A dissertação evidenciou ainda que, quanto mais alto o cargo, menor é a presença feminina, o que está em consonância com outras pesquisas, tais como as realizadas por Velho e León (1998) e Carvalho e Casagrande (2011), cujos dados confirmam que as mulheres têm mais dificuldade em ascender na carreira, por fatores diversos, tais como preconceitos e carga familiar mais pesada do que para os homens. (FREITAS, 2017)

Os dados quantitativos apresentados nesta tese evidenciaram ainda, especialmente em determinadas áreas de conhecimento, tais como Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Engenharia Mecânica e Engenharia Industrial Elétrica, o percentual feminino

⁷³ Utilizo os termos “androcentrismo excludente” e “androcentrismo includente” em referência a Yannoulas (2007).

constitui uma minoria mais acentuada ainda. Assim, assimetrias de gênero ainda permeiam muitos cursos ofertados pela instituição.

Também os dados qualitativos, apresentados no Capítulo 3 pela análise dos Projetos Pedagógicos Institucional e dos Cursos Superiores, evidenciaram androcentrismo includente, haja vista a presença de mulheres nos cursos superiores, ainda que em menor número na maior parte deles, porém falta de abordagem consistente em torno das relações de gênero imbricadas nas áreas de conhecimentos dos cursos ofertados.

A fala dos(as) docentes corroborou minha hipótese de que o androcentrismo da instituição repercute também nas práticas docentes até hoje.

o curso de mecânica é considerado um curso masculino e ele é recheado da masculinidade tóxica. Então, assim, você tem os relatos, os próprios docentes, eles têm uma postura mais machista. Nós temos no departamento de mecânica, uma, duas, três professoras, os demais são todos masculinos. Aí você já vai pro curso de química, ele é um curso mais feminino. A presença das mulheres no curso de química é muito mais acentuada no curso de química do que o curso de mecânica. Aí você tem no curso de edificações, já mescla. Então, existe, é real, concreto, que essa assimetria ela é muito marcante. Aí nos cursos de engenharia pior ainda, eu falei engenharia mecânica, apesar de você estar tendo um incremento gradativo, a queda desse paradigma, esse é um curso masculino, esse é um curso feminino. Mas há, ainda há. (Albertino, em 10/06/2019)

O ex-Diretor Geral Albertino comenta, por exemplo, que o curso de Mecânica, que, quantitativamente, esta pesquisa evidenciou que possui o maior percentual de estudantes masculinos, com quase 84%, comparativamente aos demais cursos superiores, está recheado de “masculinidade tóxica”, como ele denomina, sendo alguns docentes machistas. Com trinta anos de Instituto, o ex-Diretor afirma que, apesar de as meninas estarem gradativamente ingressando em maior número na instituição, algumas áreas ainda são predominantemente masculinas e marcadas pelo androcentrismo.

Alessandro fala que percebe alguns “grupinhos”, sendo, muitas vezes, os grupos das meninas mais quietos. Portanto, ele explica que, especialmente, estando frequentemente as alunas em minoria, ele incentiva a participação delas, pois argumenta que não bastam as atividades práticas, mas que elas precisam estar preparadas também para se comunicar, dialogar e se posicionar.

Às vezes eu brinco, quando chego numa sala que só tem homem, eu brinco “olha, não tem mulher aqui”. Às vezes, os homens participam mais, eu “cadê a voz das mulheres aqui?”. Às vezes, elas ficam meio contidas quando não chegam os colegas da turma, às vezes fica minoria nos grupos. É quase como uns três, quatro grupos na sala. Eles ficam meio que separados pelos cursos. É uma mesma sala, mas eles ficam separados. Aí eles se juntam e aí quando chega Mecânica, às vezes, é uma predominância

masculina, às vezes elas ficam mais constrangidas, mas eu mesmo incentivo, eu mesmo estímulo, porque a mulher tem que falar, o homem tem que falar, todos têm que falar. (...) Algumas disciplinas técnicas eles gostam que exige mais aquela questão da prática; mas não só essas suficientes para quando eles exercerem a função de gestores. Eles têm que falar, dialogar, discutir, comunicar, convencer e saber por que está ali, saber o contexto em que eles estão inseridos, tanto dentro da fábrica ou na unidade produtiva, quanto fora. (Alessandro, em 24/07/2019)

Alessandro defende que apenas atividades práticas e o conhecimento em si não são suficientes, mas que é preciso desenvolver a capacidade de diálogo e de argumentação. Penso que a inclusão dos temas de gênero e de raça/etnia em todas as áreas propicia o desenvolvimento dessa habilidade, pois estimula a reflexão crítica e o debate.

Por que essas meninas ficam quietas, contidas? O professor comenta um primeiro aspecto: elas são minoria. No curso de Mecânica, por exemplo, as meninas são um número bastante reduzido, então, as meninas ficam mais tímidas. O androcentrismo é não apenas excludente, com um número reduzido de mulheres em determinados cursos, mas também incluyente, à medida que, mesmo após ingressarem nos cursos, muitas alunas sentem-se intimidadas com a maioria masculina.

Dorothy Smith, realiza uma crítica aos padrões sexistas da Sociologia quando afirma que: “o sociólogo é ele”. Então, ela defende que a Sociologia deve ser transformada com o objetivo de explicar a vida social para mulheres e não apenas para homens. (1987, p. 8) De modo similar, pontua que “o engenheiro é ele” e que é preciso uma transformação nestas áreas de conhecimento marcadamente androcêntricas no sentido de incluir de modo efetivo as mulheres na apropriação e produção desses conhecimentos. Esta não constitui tarefa fácil. A Perspectiva Feminista de Ciência está sempre à margem. Como comenta Susan Bordo (2000), a feminista é “o outro”. Ainda assim, é preciso lutar em prol dessa transformação e uma forma de fazer isso é evidenciar a articulação das temáticas de gênero e de raça/etnia com todas as áreas de conhecimento e defender o reconhecimento disso.

Marcelo aponta que a oferta de cursos da área industrial gerou, por anos, um preconceito em relação às mulheres. Porém, segundo ele, hoje já não é assim, pois há muitas mulheres na instituição, inclusive em áreas antes muito masculinas.

Não é a instituição que é voltada para o público masculino, são os cursos que, como eram cursos técnicos assim da área industrial, geravam assim um certo preconceito e às vezes quando a mulher entrava na instituição ela também sofria esse preconceito, mas antes disso tinha o preconceito que era trabalhar em fábrica. Eu acho que isso dava um certo temor. Depois, com o passar do tempo que isso foi, a população foi se informando a respeito da profissão do técnico e do engenheiro, e viu que não era esse bicho de sete cabeças, e em paralelo a isso também, houve um processo progressivo da emancipação feminina, não é, que é uma progressão, né, eu acho que esses dois

fatos ele culminaram nesse aumento da maior inclusão da mulher tanto no técnico quanto na Engenharia. No caso da Engenharia, por exemplo, isso é evidente. Eu chego numa turma, (...) a pessoa consegue ver quatro, cinco, seis mulheres numa turma, o que eu acho bastante interessante, e isso está sendo progressivo, a quantidade está aumentando. (...) Então, isso é um fenômeno interessante, isso vai mudando o próprio perfil do profissional também e a própria visão desse profissional no mercado de trabalho. É progressivo. Uma moça consegue se formar (...), trabalha, se dá bem, é bem sucedida no mercado de trabalho, e anda sempre bonita, bem... As outras olham e falam “não, a profissão não é aquele bicho de sete cabeças ali” e vai, entendeu? Mas infelizmente o mercado de trabalho ainda é muito machista e sexista, mas são barreiras que vão caindo com o tempo. (Marcelo, em 23/07/2019))

Marcelo comenta que a associação de cursos técnicos e de engenharia ao trabalho industrial, o que vem do próprio histórico da instituição, colabora para preconceitos e discriminação das mulheres nestas áreas de conhecimento. Assim, como exposto nesta tese, o histórico da instituição, voltada para a Educação Profissional, contribui para a repercussão do androcentrismo e sexismo até os dias atuais. Todavia, o docente comenta que, atualmente, a presença de cinco, seis mulheres em uma turma é um número expressivo e evidencia uma superação desse histórico. Contudo, saliento que os cursos de Engenharias ofertam sessenta vagas por ano, ou seja, trinta por semestre. Então, penso que, em uma turma de trinta pessoas, cinco ou seis alunas ainda é um número muito reduzido, que expressa um forte predomínio masculino até hoje.

Como Marcelo expressa, a presença feminina nas instituições e, também, no mercado de trabalho vem quebrando barreiras de forma gradativa. Mas ainda há muito que se avançar, inclusive no sentido de vencer estereótipos como o citado por ele de que as mulheres precisam de beleza para evidenciar sucesso, ainda mais que tais estereótipos estão, não raro, cristalizados na sociedade histórica e culturalmente. Conforme Maffía (2002), não apenas a desvantagem numérica das mulheres precisa ser vencida, como também preconceitos de gênero, os quais, muitas vezes, são negados.

Carolina comenta que, em algumas turmas, em especial, ela chama a atenção dos alunos, a fim de reforçar a importância da integração na turma, que, algumas vezes, fica dividida e exclui as meninas.

Tem algumas salas que você tem que dar uma chamada porque você percebe uma certa animosidade digamos assim, uma resistência, uma certa, sabe... não há uma integração. Outros não... É como se em algumas salas as meninas estivessem no lugar errado, aquele curso ali não é para elas. (...) Então, em alguns cursos, a gente ainda encontra isso. E o mercado de trabalho que precisa também ter uma outra perspectiva em relação às meninas formadas aqui, porque essa que foi estudar Engenharia da Computação, ela participou de um evento que o questionamento foi justamente por que quando vem vaga de estágio para determinada área não quer as meninas que estão aqui, que são formadas com a mesma qualidade que os meninos. Então, assim, a gente tem essa resistência aqui dentro e a gente tem uma resistência também do

mercado de trabalho em relação a essas meninas formadas aqui. E aí, é educação, é discutir, é trazer as temáticas, a depender da turma, eu já escolho “é vocês, grupo tal, vocês vão trabalhar isso aqui, eu quero que vocês tragam essa discussão”. E, às vezes, eles têm um determinado olhar viciado por uma sociedade machista, né, e a possibilidade da gente desconstruir isso nem que seja um pouquinho é apresentando a eles uma abordagem, uma temática que eles nunca viram. Então, é “trabalho de formiguinha”. (Carolina, em 06/08/2019)

Carolina relata que as meninas são discriminadas, principalmente em determinadas áreas, tanto internamente à instituição quanto externamente, quando as meninas procuram entrar no mercado de trabalho. Ela destaca o androcentrismo da instituição que ainda encara as meninas como estranhas àquele meio, de modo que muitas se sentem intimidadas e inibidas até mesmo para se posicionarem, argumentarem frente à turma que pertencem. Assim como Smith (1987) afirma no campo da Sociologia, afirmo que, sob o viés androcêntrico de ciência difundido no Instituto, “o discente do IFBA é ele”.

Ademais, para além da instituição, a sociedade exclui e marginaliza as mulheres. Carolina comenta que muitas mulheres estudantes do IFBA têm dificuldade para conseguir estágio e, após a conclusão do curso, para ingressar no mercado de trabalho, o que era muito comum décadas atrás e que permanece até os dias de hoje. Inúmeros estudos, tais como de Maffía (2002) e Velho e León (1998), corroboram isso quando evidenciam dados estatísticas em que as mulheres são discriminadas no meio científico, sobretudo em cargos mais altos.

Carolina relata, então, que costuma até mesmo direcionar determinados temas para grupos específicos, buscando uma reflexão especialmente para alguns estudantes que evidenciam certo preconceito ou atitude discriminatória. Então, ela conclui dizendo que é um “trabalho de formiguinha”, ou seja, que levará tempo ainda, porém é necessário que aconteça e que seja contínuo esse trabalho. Esta docente expressa uma forte confiança na capacidade da educação de transformar a realidade. Inclusive ela destaca que a própria sociedade, muitas vezes, molda estes preconceitos nos(as) estudantes de modo que é preciso mesmo um trabalho educacional no sentido de combater isso.

Conforme Louro (2003), a escola reproduz preconceitos e discriminações comuns na sociedade por meio diversos, tais como currículos, normas, materiais didáticos, processos de avaliação etc. Portanto, não se pode falar de uma educação neutra. Todavia, a escola tem também um potencial transformador dessa realidade. De acordo com Paulo Freire (1979), a educação, ao invés de apenas ser um local em que se “deposita” conhecimento sobre os(as) estudantes, pode ser transformadora por meio da construção dialógica de conhecimentos. As práticas docentes em que se estimulam as mulheres à participação plena em sala de aula e a superarem os desafios que se lhes apresentam, tanto internamente quanto no âmbito externo,

possuem esse potencial transformador e estão em consonância com a missão institucional de formar cidadãos histórico-críticos.

O androcentrismo afeta não apenas o corpo discente, mas também as docentes do *Campus*. Felipe comenta que, quando chega uma professora, os professores já direcionam ela para uma sala onde as professoras costumam ficar e é costume chamar esse local de “clube da Luluzinha”.

Eu percebo que, no próprio departamento do qual eu faço parte, há muito preconceito. A gente até, às vezes, quando, por exemplo, hoje eu tenho uma sala, uma sala de docentes, essencialmente feminina. Então, quando chega uma mulher, a gente acaba colocando lá nessa sala. A gente até brinca: “o clube da Luluzinha lá”, perto de um monte de homens que têm lá. (Felipe, em 15/07/2019)

Aqui é evidenciado um caso de androcentrismo, onde as professoras ficam em um grupo segregadas, sem integração com os demais professores. À semelhança da formação de grupos entre o corpo discente, as mulheres ficam em um grupo separado entre o corpo docente também. Felipe reconhece essa atitude como preconceituosa, porém parece estar naturalizada de tal forma que continua ocorrendo cotidianamente. Essa segregação é mais uma evidência do androcentrismo presente na instituição, pois, pela fala do professor, não se deixa uma docente ingressante à vontade para fazer amizades, mas, ao chegar, ela é direcionada para fazer parte do grupo em que estão as demais mulheres docentes.

Carolina comenta também que, especialmente no momento da criação e início das atividades da Comissão de Prevenção e Combate ao Assédio, houve resistências.

Agora, assim, tem uma série de resistências que a gente encontra e aí, trabalho de gerações e gerações, porque a Comissão de Prevenção e Combate ao Assédio, quando ela foi criada, quando foi divulgado que haveria essa comissão, houve uma certa inquietação, incômodo. E algumas pessoas viravam para mim e diziam: “pra que isso?”, “pra que criar isso?”, “não tem necessidade”. Eu me lembro de uma pessoa que disse assim: “mais essa tensão no Campus”. Então, é um trabalho de educação mesmo você empoderar uma geração para dizer não e também educar os meninos, formar meninos que tenham uma outra abordagem em relação à sexualidade, ao afeto, à diferença, então, é um trabalho. (Carolina, em 06/08/2019)

A reação de alguns docentes que comentaram que não deveria ser criada a comissão é mais uma evidência do androcentrismo e sexismo da instituição. Muitos preferem ignorar ou até mesmo ocultar um problema real que é o assédio moral e até sexual existente na instituição. Uma das principais pautas da comissão é o combate ao assédio sexual, que ocorre tanto de professores para alunas quanto de alunos para alunas. Felipe pontuou que existem Processos

Administrativos Disciplinares (PADs) tramitando no *Campus* em função de casos de assédio sexual.

Eu também vejo movimentos recentemente, falando um pouco de gênero, eu também percebo vários episódios de PADs que dizem respeito à questão do assédio sexual. Por exemplo, a questão do assédio, mas, em especial, assédio sexual. E aí eu já vi... Eu tenho casos lá no meu departamento. Teve um PAD que tratou disso. E aí passou a ser recorrente no Campus Salvador. Eu já vi também alguns relatos de PADs que estavam tratando dessa questão do assédio às mulheres, e aí, assim, gritante, coisas bastante gritantes. E aí, eu acho que, com essa coisa da bandeira, dessa militância que está cada vez mais forte, na minha cabeça, no IFBA, acabou que isso veio à tona, ficou mais evidente. (Felipe, em 15/07/2019)

Felipe afirma que casos de assédio sexual são um problema real no *Campus* Salvador. Portanto, é muito oportuna a criação da Comissão. Ele explica ainda que, em especial, com os movimentos feministas no *Campus*, esses casos vieram à tona. Assim, provavelmente, casos de assédio ocorrem historicamente e frequentemente no *Campus*, porém, não era dada visibilidade à relevância do combate e da prevenção ao assédio. Possivelmente, os assediadores ameaçavam suas vítimas para que não denunciassem as situações de assédio e tais casos eram ocultados e ficavam impunes. Todavia, com a informação e o conhecimento sobre os direitos das mulheres e o dever de denunciar, a reação a tais casos de violência se tornou mais frequente. O trabalho da Comissão potencializa a luta contra a violência e a opressão contra mulheres. Isso explica por que alguns docentes se sentiram incomodados pelo trabalho da Comissão.

O ex-diretor geral Albertino também afirma que Processos Administrativos Disciplinares já foram abertos contra professores sob a acusação de assédio. Portanto, é uma demanda muito pertinente e necessária.

A criação da Comissão de Prevenção e Combate ao Assédio é fruto do debate com as alunas e a constatação de que esse é um fato real, concreto que acontece em toda sociedade e o IFBA não está isento disso, não está fora dessa realidade. Então, assim, a gente vem trabalhando nesse sentido de poder fomentar esse diálogo. (Albertino, em 10/06/2019)

O fato de alguns docentes se oporem aos trabalhos da Comissão de Prevenção e Combate ao Assédio e questionarem a necessidade da mesma, mesmo sabendo que o assédio é algo real tanto no IFBA quanto na sociedade, é uma tentativa de evitar o combate à opressão contra as mulheres, o qual se expressa tanto por meio de preconceitos e exclusão, quanto por formas diretas de violência. Para além do âmbito do IFBA, os trabalhos da Comissão propiciam a luta contra a opressão e a violência contra a mulher também fora do Instituto.

Conforme Saffioti (2003), gênero é um eixo a partir do qual o poder é articulado. Para Gloria Anzaldúa (2000), uma mulher que escreve tem poder. Portanto, o conhecimento sobre as relações de gênero e sobre os direitos das mulheres de não se calar e combater o assédio e a violência por meio de denúncia proporciona poder às mulheres em se sobrepôr à posição de subjugação. Assim, docentes sexistas não desejam propiciar esse poder às mulheres. Carolina e Albertino destacam o potencial transformador das atividades realizadas pela Comissão, as quais fomentam o conhecimento, o diálogo e a denúncia ao invés de naturalizar a opressão contra as mulheres. Conforme Maria Teresa Citeli, “conhecimento é poder em muitos sentidos”. (2000, p. 68) A autora faz referência ao pensamento do filósofo inglês Francis Bacon, que afirmou, no século XVII, que “conhecimento é em si mesmo um poder”.

Carolina destaca que, da parte dos(as) estudantes, a abertura à abordagem das temáticas de gênero e de raça/etnia e também à questão do assédio é muito maior do que da parte dos(as) docentes, especialmente aqueles(as) das áreas técnicas.

Bem, a comissão de assédio ela encontrou uma resistência maior dos professores, de uma geração que naturaliza certos comportamentos, certas práticas. Você vê assim “a gente está indo longe demais, pra que isso, não tem necessidade de ter isso aí”, como se a gente tivesse criando. Com relação aos meninos, não. Os meninos são mais abertos para discutir. Eles têm uma facilidade maior de lidar com esses assuntos. E a questão racial, assim, a gente precisa descolonizar o conhecimento, a gente ainda tem um currículo extremamente eurocêntrico, na temática, na abordagem, né, e assim, é uma discussão que as áreas técnicas, por exemplo, elas têm uma dificuldade maior de lidar com isso, até pela natureza, pela geração dos professores, os conteúdos que eles trabalham, né. Na parte das Ciências Humanas, a gente consegue trazer essa outra abordagem, outros autores, pensar de outras formas esses conteúdos que a gente tem que trabalhar. Os estudantes aqui eles são bem receptivos, são abertos às mudanças, a gente aqui tem um espaço de diálogo muito grande. (Carolina, em 06/08/2019)

Carolina comenta que alguns(mas) professores(as) vem de uma geração que naturaliza certos comportamentos, tais como atitudes sexistas, incluindo o assédio. Apenas mais recentemente, em especial, desde os movimentos feministas, têm-se visibilizado, cada vez mais, o preconceito, a discriminação e a violência contra as mulheres. Por exemplo, a Lei n.º 13.340, conhecida como Lei Maria da Penha, é muito recente, data de 07 de agosto de 2006. Portanto, alguns(mas) professores(as) podem ser de uma geração anterior a este debate e, portanto, podem considerar a abordagem dos temas desnecessários ou até mesmo desagradáveis.

Carolina destaca ainda não apenas a questão de gênero e o assédio, mas também as questões de raça/etnia, denunciando um currículo eurocêntrico. Ela defende a importância de trazer também autores(as) que não vêm de uma cultura eurocentrada, abordar conhecimentos oriundos de outras culturas.

Conforme a análise dos Projetos Pedagógicos e currículos evidenciou, cabe uma reformulação dos mesmos no sentido de incluir as temáticas de gênero e de raça/etnia. Os currículos mostraram-se androcêntricos e eurocêntricos. Destaco a necessidade de vencer o androcentrismo histórico e atual da instituição. No que tange às relações étnico-raciais, saliento a necessidade de os projetos e currículos representarem o pertencimento étnico-racial afrodescendente da maioria da população baiana e soteropolitana. Assim como tais documentos que guiam a prática docente, os relatos acima evidenciaram a necessidade de mudanças também nas práticas realizadas por muitos(as) docentes da instituição.

Carolina comenta sobre a dificuldade em falar sobre temas que abarcam questões que envolvem a sexualidade, envolvem gênero e suas interseccionalidades, temas estes que são tabus inclusive fora da escola.

A questão de gênero é eu acho que o grande problema é falar sobre sexualidade, masculinidade, que são temas que são muitas vezes um tabu fora da escola, um tabu na Igreja, um tabu na família. Então, quando você chega aqui e começa a falar disso de uma maneira muito aberta, franca, às vezes dá aquele constrangimento, um estranhamento, milhões de dúvidas. Então, eu acho que a questão de gênero, questão de sexualidade aqui dentro, eu acho que com essa geração nossa é mais complicado, tanto que a gente vai fazer agora em setembro, a gente vai fazer umas rodas de conversa e a primeira vai ser sobre sexualidade, porque uma professora foi fazer uma atividade e aí as dúvidas que surgiram foram tantas, e ela faz parte da Comissão, ela ficou tão assim que “a gente precisa falar sobre com esses meninos e meninas”.
(Carolina, em 06/08/2019)

As temáticas de gênero e de raça/etnia estão também imbricadas em outras categorias, tais como a sexualidade. Carolina destaca que o próprio contexto da sociedade que é permeada por preconceitos dificulta o debate. As questões que envolvem sexualidade costumam ser consideradas tabus. Há resistência e até enfrentamento cotidiano ao debate sobre as questões de gênero e de raça/etnia, sendo que o IFBA não está imune a tais ataques. O que ocorre na sociedade repercute dentro da instituição. Conforme a fala de Guilherme, as instituições de ensino não estão descoladas da sociedade, elas são a sociedade.

Felipe relata sobre certo evento, de âmbito nacional, realizado em 2019, na cidade de Salvador, no IFBA e na UFBA, sendo que ele fez parte da comissão organizadora. Ele conta que a comissão intentava debater os temas de inclusão e diversidade no evento. Entretanto, a Sociedade Brasileira da área de conhecimento em questão não permitiu essa abordagem.

o Simpósio Nacional do Ensino de (...), ele é um simpósio de 37 anos no Brasil e ele foi um Simpósio que a gente trouxe pela primeira vez para Bahia e, pela primeira vez, coordenado por um Instituto Federal. Eu fiquei como coordenador geral desse evento, mas a gente fez parceria com a UFBA. A gente não tinha espaço aqui no

IFBA. A gente ganhou a candidatura, mas a gente convocou a UFBA para nos ajudar. Então, o evento foi essencialmente na UFBA finalzinho de janeiro, início de fevereiro. Bom, claramente, a gente abriu, foi até interessante essa questão, porque, quando a gente foi propor o tema do evento para a Sociedade Brasileira de (...), ela é histórica e tal, o tema tinha a ver com a questão do gênero e de raça e porque eu me lembro muito bem que a ideia inicial do tema era “inclusão no ensino de (...): o debate sobre a diversidade, a ética e a afetividade”. Esse era o slogan inicial do evento. E ocorreu que a Sociedade Brasileira de (...) não aprovou. O conselho da Sociedade pediu para a gente não colocar isso aí. Eu fui assediado de alguma maneira por pessoa de fora: “você não pode fazer isso e tal”. Enfim, eles foram bem cruéis com relação a isso. Aí a gente falou assim: “então, vamos ver”. Chegamos num consenso de tirar o que tinha depois dos dois pontos e ficou basicamente o ensino de (...) inclusivo. Morreu aí o tema. Mas, durante o evento, a gente fez questão de protestar. A gente foi vestido de maneira diferente, a gente fez todo material do evento de uma maneira que trouxesse a questão racial, a questão de gênero para a discussão. (Felipe, em 15/07/2019 – texto adaptado para preservar o sigilo)

Notamos que um viés androcêntrico da Sociedade Brasileira da disciplina, que não foi citada para proteger o sigilo do professor e da sociedade em questão, não permitiu um evento com seu tema central voltado para os temas de gênero e de raça/etnia. Esse é um exemplo que mostra que, algumas vezes, a resistência sob o viés androcêntrico de ciência tenta intimidar e impedir as pessoas que desejam colocar o debate sobre gênero e raça/etnia em evidência. Contudo, o professor relata que apesar de terem adaptado o tema do evento, não deixaram de pontuar as temáticas de gênero e de raça/etnia, ou seja, não se deixaram intimidar.

De acordo com Lima e Souza (2002), a tentativa de apresentar a ciência como “pura” supostamente incompatível às questões humanas e sociais é uma negativa a questões que deveriam estar no cerne das pesquisas. A tentativa da sociedade em questão foi de negar a relevância dos temas de gênero e de raça/etnia, sob um viés de ciência androcêntrico e positivista. Fica evidente ainda uma postura política contrária à Perspectiva Feminista de Ciência. Penso que o exemplo citado por Felipe mostra que há pressão externa contrária à inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia nas instituições de ensino e de pesquisa, ainda mais em relação a áreas de conhecimento exatas, o que torna ainda mais desafiadora a luta na direção contrária de tal pressão.

Outro aspecto que constitui uma evidência de androcentrismo e sexismo diz respeito à difusão de ideias distorcidas sobre o que são os movimentos feministas e o movimento negro, a luta contra as opressões de gênero e de raça/etnia. Felipe, por exemplo, acredita que, algumas vezes, a militância do movimento feminista é mal realizada. Ele fala de um feminismo supostamente exacerbado e excludente.

eu reconheço que há uma militância muito forte aqui no Instituto Federal sobre essa questão. Uma militância que, às vezes, é uma militância mal compreendida, ou mal realizada, e acaba virando um, eu diria assim, mais uma bandeira ideológica do que

uma atividade da legislação, didático-pedagógica. Às vezes, até atrapalha na minha concepção. (...) e aí eu acho que de preconceito de ambos os lados, tanto da gente quanto à questão do gênero, como também desse feminismo exacerbado, eu vou usar essa palavra, vou tentar colocar dessa forma, que aí acaba sendo exclusivo. (Felipe, em 15/07/2019)

A fala de Felipe me fez refletir sobre uma ideia preconceituosa que, às vezes, é difundida, de que o feminismo seria o contrário do machismo, pois, assim como o machismo oprime as mulheres, o feminismo também seria um movimento opressor, que exclui. Felipe comenta acerca de um feminismo que seria excludente. Os movimentos feministas não buscam uma supremacia feminina em oposição à masculina, mas lutam por equidade de direitos. Este tipo de conceito distorcido sobre o feminismo fortalece o sexismo e o androcentrismo, pois induz muitas pessoas, inclusive mulheres, à rejeição dos movimentos feministas, sem nem ter conhecimento acerca dos princípios feministas. Este mesmo conceito equivocado apareceu na fala de Alessandro. O referido professor critica o que ele chama de concessão de privilégios para mulheres, apenas por serem mulheres. Ele nomeia este conceito de feminismo inflamado.

Mas, outras questões relacionadas às mulheres em termos de jornada dupla, a questão da violência por uma mulher, o machismo repudiante, então, são questões bastante complicadas. Mas faço a ressalva da mesma maneira como eu fiz anteriormente. Não compreender que esses grupos para que venham ter privilégios, alguma coisa assim... um tratamento diferente para a mulher, não estou dizendo que você está dando um privilégio para a mulher. (...) Não para entender que, por ser mulher, eu posso fazer tudo, nem, também por ser homem, eu posso fazer tudo. Ou seja, nem o machismo, nem aquele feminismo talvez inflamado, que por ser mulher, tudo tem que estar ao meu redor. Pelo menos é assim que a gente compreende. (Alessandro, em 24/07/2019)

Alessandro apresenta um exemplo sobre o que seria esse feminismo inflamado:

Então, o que é que mais relevante: uma mulher desempregada ou um homem desempregado? É um trabalhador desempregado. Então, ignorar isso, defender, só uma suposição, “só emprego para mulheres”, há uma consequência disso, uma implicação. Então, essas relativizações são independentes da temática. (Alessandro, em 24/07/2019)

Alessandro, assim como Felipe, fala de um feminismo que, supostamente, exclui os homens e deseja conceder privilégios apenas para mulheres. Ele remete, novamente, à ideia anteriormente apresentada, de que se deve abordar a desigualdade de um modo geral. Por exemplo, ele defende falar sobre os(as) trabalhadores(as), quer sejam homens, quer mulheres. Para ele, não é relevante o gênero da pessoa desempregada. Falar especificamente das mulheres seria conceder privilégios a elas. Todavia, defendo que os pertencimentos de gênero, de raça/etnia, de geração, de classe social, são totalmente relevantes ao debate, por exemplo, sobre o

desemprego. Generalizar a discussão ignora as múltiplas opressões que as mulheres negras, por exemplo, sofrem. É preciso levar em consideração as especificidades das pessoas que mais são afetadas pelo desemprego. Assim também ocorre em qualquer outro debate. A inclusão das temáticas de gênero e de raça/etnia é imprescindível e devem estar no cerne das pesquisas.

A disseminação de ideias equivocadas sobre os movimentos feministas ataca a legitimidade deles. A opressão e discriminação das mulheres já é tão naturalizada que quando algumas mulheres conquistam direitos e posições de destaque, isto choca quem observa sob lentes sexistas, de modo que tais mulheres são vistas como se estivessem “roubando” o lugar dos homens, oprimindo-os; enquanto, na realidade, estão apenas conquistando direitos equânimes de chegar a tais posições de destaque também. Assim, o androcentrismo tem não apenas deslegitimado os feminismos, como também legitimado a supremacia masculina e engendrado os espaços de poder.

Contudo, é preciso destacar que, em algumas áreas, têm sido realizados esforços contrários ao viés androcêntrico de ciência. Douglas comenta que, na Sociedade Brasileira de Computação (SBC), têm sido realizados estudos acerca da presença das mulheres nesse campo de conhecimento e, então, a SBC tem inclusive realizado campanhas de incentivo ao aumento no número de mulheres na computação.

No caso dos alunos, também a maior parte são homens. E isso é uma coisa que tem sido já histórica. A SBC tem feito esse monitoramento e tem dados mostrando que esse número na verdade entrou em queda, não sei, acho que a partir da década de 90, começou a cair e aí tem uma maioria masculina e aí a SBC tem feito várias campanhas “Women and Computing”, coisas do tipo, para trazer essa discussão. Na área acadêmica, às vezes, equilibra um pouco, mas a maior parte é masculina. (Douglas, em 31/07/2019)

Como visto, o curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas é o segundo curso com maior quantitativo de discentes masculinos e o terceiro com maior presença masculina no corpo docente. É muito oportuna a campanha da SBC em prol do aumento numérico de mulheres nessa área de conhecimento. Ainda assim, conforme Maffía (2002), são necessárias ações em prol da superação não apenas da desvantagem numérica das mulheres, mas também dos preconceitos de gênero, do viés androcêntrico de ciência e de conceitos sexistas como os acima destacados.

Conforme Ilana Löwy (2000), a ciência é um empreendimento de caráter cumulativo, sendo que o passado da ciência androcêntrica pesa sobre o presente. Os cursos ofertados pelo *Campus* Salvador, por décadas, foram predominados pelo público masculino. Sônia Brito (2018) explica que, na década de 1970, a então chamada Escola Técnica Federal da Bahia foi

marcada por um crescente número de mulheres na instituição. Porém, ela relata que a inserção destas mulheres nos cursos e no mercado de trabalho se deu com muita dificuldade e discriminação. A sociedade marcada pelo machismo, androcentrismo e estereótipos de gênero foi um forte fator que contribuiu para que as jovens técnicas, em sua maioria, não conseguissem ingressar no mercado de trabalho. Portanto, muitas delas, conforme Brito (2018) evidencia, acabaram ingressando na carreira docente no próprio Instituto, já que tal carreira era bem vista pela sociedade como uma profissão apropriada para mulheres. Profa. Aurina Oliveira Santana, ex-aluna, docente e ex-reitora, conta que, quando aluna do curso de Eletrotécnica, foi questionada, frequentemente, sobre a escolha do curso, visto que as pessoas não aceitavam que uma mulher pudesse exercer esta profissão. Posteriormente, ela acabou se tornando docente da instituição.

As mulheres, por séculos, foram mantidas a distância do fazer científico. (BERMAN, 1997) Não é surpreendente que ainda hoje existam reverberações desse histórico androcêntrico e sexista. Elas continuam sendo discriminadas de forma direta ou indireta e, muitas vezes, assimilam a discriminação sem perceber, tal como ocorreu com as estudantes da Escola Técnica na década de 1970 que acabaram desistindo do trabalho nas indústrias e ingressaram na carreira docente. Esse processo discriminatório é chamado por Yannoulas (2007) de autovigilância ou autodiscriminação.

O androcentrismo, tanto excludente quanto includente, característico da concepção de Ciência Moderna, marca não apenas o histórico do Instituto, mas também sua configuração atual. Atualmente, dados quantitativos evidenciam maioria masculina na Instituição como um todo e, em especial, nas áreas de conhecimentos exatas e técnicas. Ademais, os dados qualitativos apresentados pelos(as) entrevistados(as) expressam a inclusão, porém, com segregação e preconceitos em relação às mulheres nos cursos superiores do *Campus* e, pode-se dizer, no *Campus* como um todo, tanto no corpo discente como também no corpo docente.

As falas de Albertino, Alessandro, Marcelo e Carolina evidenciam que as assimetrias de gênero nos cursos são uma realidade ainda hoje, com número reduzido de mulheres principalmente em determinados cursos, tais como as Engenharias Mecânica e Industrial Elétrica. Especialmente nesses cursos, as meninas, apesar de presentes, sentem-se, muitas vezes, tímidas para se expressarem. Em alguns casos, as mulheres são excluídas ou segregadas, não lhes sendo permitido integrar grupos masculinos, consoante o relato de Felipe sobre o “clube da Luluzinha”.

Um aspecto que reforça o androcentrismo existente na instituição é a reação negativa que a criação da Comissão de Prevenção e Combate ao Assédio teve por parte de alguns

docentes. Tal reação expressa o desejo de alguns docentes de manter as mulheres em condição de subjugação sem o poder de reação até mesmo frente a situações de opressão violenta manifesta por meio de assédio sexual.

As falas dos(as) docentes entrevistados(as) evidenciou o desejo de transformação nesse cenário, seja pelo incentivo à participação das mulheres dentro e fora da sala de aula, seja pela condução de ações concretas que visam proporcionar a tais mulheres a luta contra as opressões que sofrem por meio da obtenção de conhecimento. Todavia, os relatos evidenciam que o androcentrismo e o sexismo são uma realidade no *Campus*. Há uma contínua tentativa de manter as mulheres afastadas dos espaços de produção de conhecimentos tal como os preceitos estabelecidos pela Ciência Moderna.

As mulheres na ciência trazem novos ângulos, novas formas de ver o mundo. (KELLER, 2006). Os pilares do viés androcêntrico da Ciência Moderna, racionalidade, objetividade e neutralidade, são questionados e expostos como inexistentes. Portanto, a inserção das mulheres na ciência se dá sob muita resistência. Essa resistência, marcada pela exclusão e segregação das mulheres, tem contribuído para a consequente repressão de características ditas femininas na construção dos conhecimentos.

Dessa forma, o androcentrismo do IFBA/ *Campus* Salvador é manifesto também no viés positivista e tecnicista de ciência expresso nos documentos institucionais, tais como os Projetos Pedagógicos Institucional e dos Cursos Superiores e nos currículos. A seguir, analisarei o viés positivista e tecnicista da Ciência Moderna androcêntrica expresso em práticas de ensino e aprendizagem realizadas no *Campus*. Ainda dentro das premissas da Ciência Moderna está a ênfase nos conhecimentos eurocentrados e a consequente exclusão de outros saberes, tais como os de origem africana e indígena, dos cânones do conhecimento científico. Sob o pretexto de a ciência ser racional e neutra, são negligenciadas as temáticas de gênero e raça/etnia, incluindo a História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, em práticas de ensino e aprendizagem. Esse aspecto será analisado a seguir.

5.3.2 Positivismo e Eurocentrismo

Melo (2018), Carvalho e Casagrande (2011), Maffía (2002) e Velho e León (1998) destacam o direcionamento das mulheres para determinadas áreas de conhecimento, em especial as Ciências Humanas, o que também ficou evidente nos dados quantitativos da presença feminina no corpo discente dos cursos superiores do *Campus* Salvador. Assim, Lourdes Bandeira (2008) ratifica que os estereótipos de gênero constituem um desafio ainda a

ser superado. Para tanto, é preciso uma transformação nos modos de socialização diferenciados para meninos e para meninas que, desde cedo, costumam direcionar as crianças para determinadas áreas de conhecimento conforme seu pertencimento de gênero.

Dessa maneira, a hierarquização das diferenças entre homens e mulheres repercute no campo científico à medida que qualidades ditas femininas, tais como a subjetividade e as emoções, são vistas como indesejáveis à ciência, enquanto qualidades ditas masculinas, a exemplo da racionalidade, constituem premissas do conceito de Ciência Moderna. Portanto, pontua que o androcentrismo e o positivismo se complementam.

Para Augusto Comte (1990), a ciência positivista exige a razão ou a racionalidade para a apreensão dos fenômenos da natureza como a única possibilidade válida, estando assim livre de subjetividade. Portanto, a concepção androcêntrica de ciência tem sua base no positivismo. A pedagogia tecnicista, por sua vez, está em consonância com o viés androcêntrico e positivista de ciência, haja vista que, de acordo com Dermeval Saviani (1999), a pedagogia tecnicista baseia-se no pressuposto da neutralidade científica e é inspirada na racionalidade, eficiência e produtividade. Cabe destacar que a pedagogia tecnicista, o positivismo e androcentrismo estão em consonância com os ideais do sistema capitalista, visto que, sob o pretexto de formar profissionais “competentes” para o mercado de trabalho, molda a conduta dos indivíduos restringindo-os apenas à atuação prática no trabalho e subjugando-os à condição de detentores apenas de sua força de trabalho, muitas vezes, sendo explorados sob más condições de vida.

No Instituto Federal da Bahia, o viés androcêntrico e positivista da Ciência Moderna fica evidente em sua vocação para as ciências duras e conhecimentos técnicos. Sob o pretexto de racionalidade e neutralidade, a inserção da temática das relações de gênero tem sido escassa ou inexistente nos componentes curriculares. Ademais, ao negligenciar a inserção, obrigatória por lei, das relações étnico-raciais nos currículos, incluindo História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, o Instituto tem reforçado o viés eurocentrado da Ciência Moderna. Essa configuração contraria totalmente a pedagogia histórico-crítica expressa na missão do IFBA, a qual objetiva o desenvolvimento da criticidade em articulação à dimensão histórica de condicionantes sociais visando à transformação da sociedade, inspirada no materialismo histórico.

Por um lado, a missão do IFBA desenha uma Perspectiva Feminista de Ciência em consonância com as pedagogias feministas com o objetivo formar profissionais atentos(as) ao mundo real, à sociedade, à cultura e a outros tantos fatores humanos que envolvem o exercício de qualquer profissão, tais como as temáticas de gênero e de raça/etnia. A Perspectiva Feminista de Ciência está expressa também no Projeto Pedagógico Institucional quanto enfatiza

repetidamente, dentre outros temas, gênero e raça/etnia em seu texto, e nas diretrizes, nos princípios e nos objetivos geral e específicos dos cursos estabelecidos em seus PPCs, que destacam a formação humanística que deve estar intrínseca à técnica e à profissional. Por outro lado, o PPI e os PPCs não aprofundam tais temas. Ademais, os ideais de promoção humana pouco estão expressos nos currículos e nas ementas das disciplinas dos cursos superiores. Busquei, então, investigar se as práticas de ensino e aprendizagem desenvolvidas estão em consonância a missão institucional de formar cidadãos(ãs) histórico-críticos(as) ou com o viés androcêntrico de ciência, marcado pelo positivismo e o tecnicismo de seus currículos.

No que tange à formação dos cursos técnicos, na modalidade integrada, percebi uma disputa entre o que seria mais relevante: as disciplinas técnicas ou as do núcleo comum do Ensino Médio? As disciplinas das Ciências Humanas ou das Ciências Exatas? Isso foi perceptível, por exemplo, quando algumas docentes falaram sobre a revisão dos projetos de cursos técnicos na modalidade integrada que estava ocorrendo no momento das entrevistas, entre junho e julho de 2019.

A então Diretora de Ensino do *Campus*, Profa. Catiane, relatou que estava sendo realizada a reformulação dos cursos técnicos na modalidade integrada ao Ensino Médio de quatro para três anos de duração. Ela contou que, especialmente naquele momento em que o currículo estava sendo reduzido, afluía uma discussão entre o corpo docente sobre quais conhecimentos são mais importantes: as disciplinas técnicas ou as do núcleo comum ao Ensino Médio? Inclusive ela me perguntou as legislações pertinentes à temática de gênero para incluir na discussão sobre a revisão dos projetos pedagógicos.

Catiane comentou que, nas reuniões para tratar da revisão dos PPCs, alguns(mas) docentes se comprometem em incluir temáticas como as de gênero e de raça/etnia, mas depois acabam não apresentando a inclusão dos temas, sob diversas justificativas: falta de material de apoio, falta de tempo, falta de preparo pelas temáticas pertencerem às Ciências Humanas etc.

A resistência acontece, por exemplo... Eu to sofrendo uma resistência muito grande agora na reformulação das ementas de todos os cursos, por exemplo, na gestão aqui agora. Nós estamos revisando todos os cursos integrados. Os cursos na forma integrada, os cursos técnicos integrados, nós temos nove no Campus Salvador. Os nove estão passando por reformulação do PPC. Todas as disciplinas de todas as áreas tiveram que revisar suas ementas. Nós promovemos discussões nesse sentido. Na hora da discussão, todo mundo disse que vai fazer. Mas, quando você recebe o material, ninguém trata, o material não vem. Quando você pergunta o porquê, aí vai dizer, porque não tem material, não tem referencial, não tem não sei o que... A resistência vai acontecer de diversas formas e, infelizmente, o docente ainda tem o... porque o docente que planeja a aula. Por mais que a gente aqui, a gestão oriente, ou promova a discussão, mas quem entra em sala de aula para estar com o estudante é o docente. Então, o primeiro passo é mobilizar esse docente. Se o professor ele não quer, se acha que não é importante isso... Os professores dizem né abertamente que

eles têm pouco tempo de aula, que agora o curso vai ter menos tempo, que eles não vão desperdiçar o tempo para tratar de questões de gênero e de etnia e de raça. Eles acham que isso não é uma temática importante, que quem é a obrigação, quem deve falar isso é História, Literatura e Artes. Então, é realmente a resistência. Eu ouço isso em todas as reuniões de colegiado quando a gente toca no assunto. Eu não posso te dizer em um só, porque em todas as reuniões de colegiado, de todos os cursos, se você tocar nesse assunto, essa discussão vai acontecer. (Catiane, em 27/06/2019)

Assim, Catiane comenta que, nas reuniões dos colegiados de cursos, o debate sobre a inclusão das temáticas de gênero e de raça/etnia ocorre. Muitos(as) docentes afirmam que as temáticas devem ser abordadas em disciplinas específicas, como História, Literatura e Artes, e, então, justificam que não lhes diz respeito. Ela aponta esse aspecto como uma resistência da parte de docentes. A professora destaca ainda que é o(a) docente que está em sala de aula. Então, por mais que a gestão oriente a inclusão dos temas, cada docente vai decidir se vai ou não acatar a orientação. Essa discussão em relação ao que é realmente importante me remete ao questionamento crítico do currículo: o que incluir? O que não incluir? Por que este conhecimento e não aquele? Que currículos o IFBA *Campus* Salvador tem construído? Qual concepção de ciência revelam? Tomaz Tadeu da Silva (2005) pontua que tais escolhas não são neutras, mas refletem interesses e estão imbricadas em relações de poder que permeiam a sociedade.

Flavia também disserta sobre a revisão dos PPCs dos cursos técnicos. Assim, em especial, naquele momento de redução de tempo de curso e que escolhas são inevitáveis e necessárias, foi enfatizada a pergunta: quais conhecimentos são mais importantes? Nesses momentos, ficam mais evidentes a posição política e a concepção de ciência que os currículos expressam.

Se você perguntar qual é a realidade é que ela continua sendo aplicada apenas pelas áreas das humanidades, as áreas mais ligadas ao núcleo comum dos cursos. Nós temos uma discussão muito forte agora nessa revisão dos PPCs aqui, da mudança, nessa transformação que a lei está exigindo, que a gente está passando de quatro anos para três. Então, está se revendo os PPCs e a obrigatoriedade de temáticas como História e Cultura Afro-brasileira e Indígena esteja em todas as áreas tem causado um burburinho enorme porque a maioria das áreas principalmente das áreas técnicas, elas têm uma dificuldade enorme de conceber a introdução dessa temática, de temáticas ligadas a essa questão, História Afro-brasileira e Indígena, nos seus currículos, nas suas ementas. Então, a discussão para mim que (...) convivo com as disciplinas de Humanas eu posso te garantir que elas estão extremamente inseridas nas ementas, nas listas de conteúdos trabalhadas. Vejo claramente em outras áreas também abertas a essa questão como Língua Portuguesa, como Língua Inglesa, Espanhol, Libras. São disciplinas mais fáceis de se abrir para essas temáticas. Mas, em relação as outras áreas, mesmo as áreas de núcleo comum, como Química, Física, são pontuais, ficam muito mais numa vontade de alguns professores, de alguns docentes de avançarem na discussão tanto da questão de raça como da questão de gênero do que estar de fato no PPC, do que estar de fato no ementário. Mas, que eu acho que há aplicabilidade, sim, com certeza. Eu vejo “n” possibilidades inclusive

de áreas técnicas, profissionalizantes, do núcleo de áreas técnicas, profissionalizantes, como as Engenharias, de se trabalhar efetivamente com essa temática, porque eu vejo que ela está em todas as áreas do conhecimento humano, como também vejo as outras temáticas, como Direitos Humanos.... (Flavia, em 23/07/2019)

Conforme Flavia explica, alguns(mas) docentes, principalmente das disciplinas técnicas ou então de áreas das Ciências Exatas, consideram impossível abordar estes temas em suas áreas. Ela comenta inclusive que as temáticas de gênero e de raça/etnia são muito pontuais nestas áreas técnicas e exatas, não estando presentes efetivamente no currículo, confirmando a análise dos PPCs realizadas no capítulo anterior desta tese. Ela, contudo, salienta que insere os temas nas ementas de suas disciplinas e nas suas aulas. Além disso, ela, que atua nas Ciências Humanas, afirma que vê muitas possibilidades de inserção de gênero e de raça/etnia inclusive nas áreas técnicas profissionalizantes.

Catiane, assim como Flávia, também comenta que os(as) professores(as) das áreas profissionalizantes, em especial, afirmam que não há como inserir as temáticas de gênero e de raça/etnia e ela afirma que muitos(as), de fato, não tiveram formação nenhuma para trabalhar os temas, o que dificulta ainda mais a inserção dos mesmos.

Realmente, é bastante complexo dentro da Educação Profissional, porque, na formação básica, nos componentes curriculares de formação básica, a gente consegue perceber um entrosamento melhor com as temáticas propostas pela lei, mas nas disciplinas, nos componentes que são mais específicos da Educação Profissional, aí a gente percebe uma resistência às vezes e um não conhecimento, um não... uma falta de habilidade, ou de discussão, ou de formação para essas discussões. Não é que o professor não tenha, muitas vezes, vontade ou desejo de fazer a discussão, de promover isso, mas não sabe como fazer, porque a formação técnica deles, a formação da questão profissional não permitiu isso, não houve uma formação para essas relações, para fazer essas relações. Então, nessa reformulação dos cursos, agora, dos cursos técnicos integrados, nós discutimos isso, discutimos esse ponto com os colegiados. E a gente percebe isso... Dentro do colegiado ampliado, os professores que são das disciplinas básicas, comuns, eles conseguem, eles já têm um “know how” da discussão, eles já conseguem dizer como, como fez, contar experiências, trazer, mas os professores das disciplinas técnicas, profissionalizantes, eles não sabem como. Eles já dizem: “não tem como, não sei como fazer.” Então a gente já percebe que é uma resistência, uma dificuldade muito grande, então, assim, não é por falta de vontade, muitos têm vontade de promover a discussão, mas não sabem como fazer essa discussão. (Catiane, em 27/06/2019)

Catiane explica que, especialmente na Educação Profissional, tendo em vista os conhecimentos técnicos, é um desafio para muitos(as) docentes discutir gênero e raça/etnia pois consideram os temas incompatíveis com sua área de atuação. Ela aponta ainda para a falta de formação ou capacitação nas temáticas, especialmente para os(as) docentes das disciplinas técnicas. Sua fala corrobora os dados estatísticos do questionário, em que muitos(as)

evidenciaram compreender a relevância dos temas, mas se sentem inaptos(as) para abordá-los em sala de aula. Contudo, esse aspecto constitui um reforço do viés positivista de ciência, que se afirma racional e neutro. Por isso, os(as) docentes de áreas técnicas, de um modo geral, não veem possibilidades de promover essa discussão em suas aulas. Todavia, penso que não há como isolar tais disciplinas do mundo real e concreto ignorando as questões humanas e sociais que permeiam esses conhecimentos técnicos.

Outro aspecto interessante que Catiane comentou refere-se ao fato de docentes de outras áreas que têm uma aproximação maior com os debates sobre gênero e raça/etnia contarem experiências da inserção dos temas em sala de aula. Penso que essa troca de experiências pode contribuir para que outros(as) docentes se sintam motivados(as) a também trabalhar as temáticas em suas aulas.

Apesar de se referirem aos cursos técnicos, o exemplo da revisão dos PPCs dados por Catiane e Flávia sobre a relevância dos temas de gênero e de raça/etnia na Educação Básica provavelmente se aplica também aos cursos superiores, até porque a carreira dos(as) docentes(as) é híbrida e muitos(as) que atuam nos cursos técnicos atuam também nos superiores.

Especificamente acerca dos cursos superiores de tecnologia, cuja duração é de 2 a 3 anos, esse debate sobre o que é mais importante no currículo também aparece. Eliana, que é coordenadora de um tecnólogo comenta que, por ser de curta duração, o foco nas disciplinas profissionais e técnicas é mais forte ainda nos cursos de tecnologia, o que, segundo ela, dificulta inserção dos temas de gênero e de raça/etnia.

eu acho importantíssimo e é fundamental que exista, mas aqui no IFBA ainda é difícil colocar isso dentro dos cursos, ainda mais quando os cursos são muito técnicos. O nosso curso é de tecnólogo. Então, ele tem que ser um curso curto. Ele não tem o mesmo tempo que um bacharelado tem e que uma licenciatura tem. A premissa dos tecnólogos é que eles sejam mais direcionados para as disciplinas mais profissionais, digamos assim, mais técnicas e a gente não tem muito espaço para colocar disciplinas de conhecimento geral, como Filosofia, Sociologia... As disciplinas mais culturais a gente não tem espaço para isso, porque a gente precisa ser um curso mais curto, num tempo mais reduzido. E aí a gente acaba concentrando mesmo nas disciplinas técnicas e isso, no nosso caso, dificulta um pouco. A gente não tem uma disciplina específica nos estudos afro-brasileiros, de gênero, e raça. (Eliana, em 24/07/2019)

De acordo com a fala de Eliana, especialmente nos cursos de tecnologia, há uma prioridade para as disciplinas técnicas em detrimento das disciplinas de humanidades. A análise dos PPCs de tecnologia evidenciou a menor referência às temáticas de gênero e de raça/etnia comparativamente aos bacharelados e licenciaturas ofertados no *Campus*. Os cursos de ADS e Radiologia, por exemplo, não apresentam nenhuma referência explícita aos temas em seu

ementário. O curso de Eventos menciona explicitamente os temas no ementário de apenas duas disciplinas. A docente entrevistada justifica que o tempo de duração dos tecnólogos é um fator decisivo para a dificuldade de inserção de temáticas transversais, associadas às humanidades.

Além disso, Eliana comenta que a formação docente em áreas técnicas é muito específica. Então, para ter formação sobre as questões de gênero e de raça/etnia, ela buscou leituras no sentido de complementar sua formação.

Eu não tive nenhuma formação específica para abordar os temas, eu tenho leituras extraífa e extra o que eu tenho que dar aula, porque as disciplinas que eu leciono no IFBA são bastante técnicas. Elas são muito técnicas, não deixam espaço para essas discussões. Tem uma única disciplina que me dá espaço para fazer esse tipo de discussão e eu faço com leituras próprias que fiz, e com a ajuda de meus colegas da área de humanas. (Eliana, em 24/07/2019)

Pela fala de Eliana, a falta de formação nas temáticas de gênero e raça/etnia é cíclica, ou seja, assim como o(a) próprio(a) docente não teve formação nos temas durante sua trajetória acadêmica de estudante, ele(a) tampouco desenvolve as temáticas em sala de aula como docente. Todavia, conforme Eliana, há algumas iniciativas, como que ela própria relata, de realizar leituras sobre as temáticas no sentido de complementar sua formação, que é essencialmente técnica. Inclusive Eliana relatou sobre o Programa Mulheres Mil⁷⁴, que ofertava cursos técnicos a mulheres em situação de vulnerabilidade social e que, tendo participado desse projeto, ela precisou, de fato, buscar conhecimento sobre gênero, raça/etnia e classe, entre outros aspectos de formação humana.

É preciso destacar ainda que, nos currículos dos cursos superiores, há disciplinas que são optativas. Como debatido na análise dos componentes curriculares dos cursos superiores, as disciplinas obrigatórias o(a) estudante tem, como o nome já diz, obrigação de cursar; porém, as optativas, o(a) estudante escolhe se cursará ou não. As disciplinas optativas podem não ser ofertadas por um longo tempo. Portanto, um conhecimento apresentado como optativo, está, pelo menos, presente, porém não figura como essencial à formação profissional. A análise realizada no capítulo anterior evidenciou que, frequentemente, a questão étnico-racial está presente como disciplina optativa e a questão de gênero não aparece contemplada em nenhuma disciplina específica, nem sequer optativa, nos currículos. O único curso que apresenta no currículo a disciplina específica “Educação e Relações Étnico-raciais” é Licenciatura em

⁷⁴ O Programa Nacional Mulheres Mil, instituído em 2011, teve por objetivo promover formação profissional e tecnológica articulada com aumento de escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social, especialmente das regiões Norte e Nordeste do país. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/programa-mulheres-mil> Acesso em 24 de julho de 2020.

Geografia. Nos cursos tecnológicos e nas Engenharias, essa disciplina não está presente nem como optativa.

Em entrevista, alguns(mas) docentes pontuaram justamente esse aspecto: a temática de raça/etnia está na disciplina “x”, optativa, o que, para estes(as), significa a inclusão das temáticas de gênero e de raça/etnia nos cursos. Alguns(as) professores(as), tais como Antônio, afirmaram que deveria haver uma ou mais disciplinas específicas, optativas, no currículo para contemplar as temáticas.

O ideal era que fosse talvez alguma disciplina não vou nem dizer obrigatória ou eletiva, mas que fosse já no primeiro semestre, (...) optativa. Você vê lá que já abarca isso, talvez fosse, se não fosse disciplina, um programa continuado para isso, um programa semestral, porque, às vezes, isso vai depender do curso. Eu vou falar, por exemplo, (...), não tem muito o que abordar, porque é super técnico. Então não tem como entrar nisso. No curso da gente, a brecha que a gente tinha encontrado de não estar trabalhando com isso, foi incluído nesse tipo de projeto de extensão. Às vezes, a própria disciplina não entra nesse mérito. É muito provável, estou só aqui imaginando, que talvez no curso de Psicologia ou de Sociologia esteja na grade curricular trabalhar. Aí no nosso caso, que é muito tecnológico, a gente teve que ir acima disso, da grade, e pegar uns programas específicos, então o que a gente faz, para essa situação, foi esses programas, porque aí a gente conhece mais os alunos. (Antônio, em 22/07/2019)

A fala de Antônio reforça a visão de que as temáticas de gênero e de raça/etnia são incompatíveis com as disciplinas de áreas técnicas. Ele destaca que o curso, por ser tecnológico, não permite a inserção efetiva dos temas dentro do currículo. Então, ele sugere que poderia haver uma disciplina optativa específica. Ademais, durante a entrevista, o docente me relatou acerca de três projetos de extensão que são desenvolvidos pelo curso, sendo que um destes é bastante específico sobre as questões de gênero e de raça/etnia. Considero muito válido ofertar projetos de extensão sobre os temas de gênero e de raça/etnia e, também, a oferta de disciplinas optativas, porém isso não exime os cursos de incluir os temas de uma forma transversal e efetiva no currículo, inclusive em áreas técnicas. Abordar as temáticas como itens opcionais ou na forma de projetos de extensão significa deixar os temas fora do currículo efetivo e obrigatório. O argumento de que as temáticas de gênero e de raça/etnia não podem ser incluídas em áreas técnicas reforça o positivismo, o tecnicismo e o eurocentrismo característicos da Ciência Moderna.

A inclusão das temáticas na forma de disciplinas optativas apareceu também na fala de alguns(mas) docentes dos cursos de licenciatura. A “Educação e Relações Étnico-Raciais” figura como uma disciplina obrigatória para a Licenciatura em Geografia e optativa para os cursos de Licenciatura em Matemática e em Física.

O que ocorre na licenciatura basicamente é uma disciplina que é optativa dentro do curso, estudos étnico-raciais, que alguns fazem, outros não. Então é a única coisa que aparece como elemento curricular dentro da licenciatura em (...). Dentro do Projeto Pedagógico, aparece alguma menção sobre a lei e sobre essa necessidade de levar isso, mas mais como um tratamento transversal, não necessariamente como uma ação específica, mas como um tema transversal que deveria perpassar todas as disciplinas, coisa que não percebi como coordenador, e não percebi também como docente. Ai se você me perguntar se eu consegui fazer alguma coisa como docente, não. Diretamente, não. O máximo que aconteceu como docente na disciplina de Metodologia e Prática de (...), a gente chegou a discutir artigos sobre a temática e produzir um ou outro artigo, tentando mapear, por exemplo, a temática étnico-racial no ensino de (...), mas ainda como um elemento mais pontual de um estudante ou outro que quisesse fazer esse tipo de estudo. Então, claramente, eu não vejo, eu particularmente não vejo. Então, o que eu conheço aqui no IFBA basicamente é, na licenciatura, uma disciplina optativa, que eu vejo. (Felipe, em 15/07/2019, texto adaptado para proteger o sigilo do docente)

Felipe, que coordena uma licenciatura, comenta que a temática de raça/etnia é um conteúdo optativo no currículo e que, às vezes, aparece em algumas disciplinas pedagógicas. Contudo, pela fala do docente, fica explícito que o curso carece de efetivamente integrar a temática de raça/etnia ao currículo, mesmo sendo obrigatória. A sua fala ratifica a análise que realizei dos PPCs quando ele menciona que os Projetos de Cursos apresentam a legislação que prevê a inserção da temática de raça/etnia, mas que, tanto como coordenador, quanto como docente, não vê inserção efetiva e transversal do tema. Ele relata, então, sua experiência de abordagem da temática na disciplina de Metodologia e Prática de Ensino, em foram debatidos artigos sobre relações étnico-raciais, o que foi algo pontual.

No que tange à temática de gênero, fica evidente uma fragilidade muito maior. A ausência de leis específicas que obriguem a inclusão da temática de gênero acaba repercutindo diretamente sobre os currículos e a prática de ensino e aprendizagem, pois, se mesmo com leis que obrigam a inserção do tema de raça/etnia, a inclusão fica aquém do desejável, muito mais difícil fica a abordagem de um tema que não está em lei alguma que o torne, de forma explícita, obrigatório nos cursos. Certamente, a previsão legal literal e manifesta da temática de gênero, mas também ações mais efetivas de acompanhamento da implementação das legislações são aspectos importantes de serem realizados.

Guilherme comenta que, no curso onde atua, há algumas disciplinas que convidam para o debate sobre as questões de gênero e de raça/etnia. Porém, em outros conteúdos, ele considera difícil a inclusão dos temas.

há disciplinas que convidam a esse debate: (...) disciplinas do curso que comportam, não só comportam, elas pedem esse debate, pedem o debate. Então, isso fica muito fácil. Por outro lado, nós temos essas disciplinas (...) em que esse debate fica mais

complicado de você resolver né, dentro do campo disciplinar mesmo, poder levar aquela terceira dimensão que eu falei do professor. Levar, você pode levar para a sala de aula. Você consegue trabalhar isso em sala de aula, mas você precisa ter um aparato formativo né que te dê mais tranquilidade para você fazer isso, independente de professor, não importa se é A ou B ou C que está em sala de aula, né, aquilo vai estar distribuído na ementa da disciplina e vai estar muito tranquilo de se trabalhar em sala de aula. Então, assim, é um pouco mais difícil, eu estou pensando inclusive nesses outros cursos que a gente tem aqui, que não são de Ciências Humanas. Então, isso é muito complicado assim. (Guilherme, em 22/07/2019)

Guilherme ratifica a colocação de outros(as) docentes sobre a dificuldade maior de se inserir as temáticas de gênero e de raça/etnia em determinadas áreas de conhecimento técnicas e exatas. Ele comenta que disciplinas das Ciências Humanas convidam para o debate sobre gênero e raça/etnia. Nessas áreas, o debate é natural e necessário, indispensável. Já no âmbito das disciplinas de áreas exatas e técnicas, requer a vontade e o esforço do(a) docente. Todavia, como ele destaca, não são impossíveis de incluir. Cada docente faz uma escolha nesse sentido.

De fato, não se pode ignorar que os debates sobre gênero e raça/etnia estão mais associados às áreas de conhecimentos humanas e mais desafiadores nas Ciências Exatas e disciplinas técnicas. Contudo, saliento que análise dos PPCs evidenciou que, mesmo nas disciplinas das Ciências Humanas, as ementas carecem de referência às temáticas de gênero e de raça/etnia. Ademais, não se pode restringir tal debate ao campo das Ciências Humanas e afirmar ser impossível a abordagem nas Ciências Exatas sob argumentos positivistas e eurocêntricos. Sob a concepção de Ciência Moderna que coloca a racionalidade, a objetividade e a neutralidade como premissas, docentes de áreas técnicas e das Ciências Exatas afirmam que é impossível abordar os temas de gênero e de raça/etnia. Contudo, pontuo a falácia dessa concepção de ciência, que se diz alheia ao mundo real e concreto com todas as questões humanas e sociais que permeiam tais conhecimentos técnicos. Conteúdos complexos como as temáticas de gênero e de raça/etnia não apenas podem como devem ser abordados nas diversas áreas de conhecimentos, visando obter um panorama mais completo das questões envolvidas. Uma abordagem apenas pelas disciplinas humanas, apesar de mais fácil e natural, não é suficiente.

A disputa na construção dos currículos entre conhecimentos técnicos e conhecimentos do núcleo comum ao Ensino Médio e, também, entre áreas de conhecimentos das ciências duras e das Ciências Humanas se reflete em práticas de ensino e aprendizagem desenvolvidas no *Campus*. Nesse embate, as temáticas de gênero e de raça/etnia, que são mais associadas às Ciências Humanas, são comumente negligenciadas principalmente pelas áreas técnicas e exatas sob a justificativa de incompatibilidade. Em especial nos exemplos citados, de redução dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio de quatro para três anos, em que se discute uma

redução de componentes curriculares e, também, nos cursos superiores de menor duração, como é o caso dos cursos tecnólogos, percebe-se mais nitidamente esse embate: o que priorizar? Conhecimentos técnicos ou humanísticos? O que é mais relevante?

A resposta a esse questionamento revela a concepção de ciência que se tem e quais os aspectos que caracterizam esse fazer científico. A ênfase nos conhecimentos técnicos e das Ciências Exatas, que historicamente caracteriza o IFBA e tem-se mostrado até os dias atuais, e a negligência da inclusão das temáticas de gênero e de raça/etnia, têm enfatizado o viés androcêntrico, positivista e tecnicista da Ciência Moderna. Sob o pretexto de um rigor científico exigido pela Educação Profissional desenvolvida no Instituto, as áreas de conhecimentos técnicas e exatas, mais associadas à objetividade, à neutralidade e à racionalidade, têm sido supervalorizadas.

Muitos(as) professores(as) utilizam o argumento de que não receberam formação nessas temáticas e que, portanto, não se consideram aptos(as) para incluir os temas, o que foi destacado inclusive no primeiro tópico que analisou a relevância das temáticas de gênero e de raça/etnia. De fato, em se tratando de uma instituição que historicamente é permeada pelo androcentrismo e sexismo, além do classismo e racismo, certamente, não é de surpreender que muitos(as) docentes não se veem preparados para abordar os temas de gênero e de raça/etnia. Porém, a falta de procura pela capacitação nesses temas reforça uma concepção de ciência marcada pelo positivismo e eurocentrismo, que supervaloriza conhecimentos técnicos e os isola de questões amplas, temáticas transversais, tais como gênero e raça/etnia, que permeiam o cotidiano e são imprescindíveis à formação dos(as) profissionais de todas as áreas.

Segundo Farganis (1997), o conhecimento é um reflexo de interesses. É do interesse da sociedade sexista manter as mulheres excluídas do fazer científico. Conforme Cabral (2006), os próprios artefatos tecnológicos estão impregnados de uma cultura masculina. É possível afirmar que a prática docente, do *Campus* Salvador, por um lado, está impregnada de uma cultura masculina, androcêntrica e tecnicista, que afasta as mulheres deste meio e as subjuga.

A partir de uma pesquisa realizada no Centro de Artes, Humanidades e Letras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), que objetivava discutir a permanência de estudantes não-heterossexuais, Elder Luan dos Santos Silva (2019) analisou currículos de cursos de graduação e políticas institucionais de permanência e assistência estudantil. O autor destacou um silenciamento no que tange às relações de gênero e sexualidade. Os(as) interlocutores(as) da pesquisa realizada, em entrevista, relataram que a universidade não promovia atividades de combate à violência e que discutam relações de gênero e diversidade sexual, exceto alguns eventos esporádicos. Afirmaram ainda que não havia disciplinas

específicas que contemplassem as temáticas de gênero e sexualidade e que as discussões sobre os temas eram promovidas apenas por uma professora do referido centro que é pesquisadora nesta área. O autor afirma que a produção de conhecimentos manifestada nas universidades, por meio de atos formativos, currículos oficiais e ocultos, tem sido organizada em ideais que desconsideram mulheres, negros e negras, pessoas LGBTQI+ e todas as pessoas que possuem diferenças que as destoam do homem, branco e heterossexual. Ademais, destaco que as temáticas de gênero e de raça/etnia têm sido vistas como incompatíveis à produção de conhecimentos científicos, sob a ótica do conceito de Ciência Moderna, permeado pelo androcentrismo, positivismo e eurocentrismo.

O Instituto Federal da Bahia sempre foi uma referência na oferta de Educação Profissional, tendo sua origem voltada para pessoas de classes sociais populares. Portanto, interessa à elite da sociedade manter tais pessoas de baixa renda subjugadas, sendo, portanto, formadas apenas para tarefas mecânicas. Hoje, mais de um século depois, ainda está presente o viés de ciência positivista e tecnicista arraigado na instituição.

A deficiência na abordagem específica das temáticas das relações étnico-raciais e inserção de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena evidencia currículos eurocentrados que resultam em processos de ensino e aprendizagem ineficazes no combate ao racismo. A história da própria população brasileira e, em especial, do povo baiano e soteropolitano, com grande maioria negra, não tem recebido o devido destaque e valorização que merece. Os currículos e as práticas de ensino e aprendizagem do *Campus*, de um modo geral, têm sido eurocentrados.

O androcentrismo, positivismo, tecnicismo e eurocentrismo constituem obstáculos em prol de um ensino que efetivamente forme cidadãos histórico-críticos, que é a missão do IFBA, que estabeleça, de fato, um diálogo entre os conhecimentos das mais diversas áreas visando, por múltiplos olhares, pensar em soluções para os problemas complexos que permeiam a sociedade, a exemplo da luta por justiça social.

Na contramão de currículos e práticas de ensino e aprendizagem androcêntricos e eurocêntricos, está uma Perspectiva Feminista de Ciência. Alguns(mas) docentes que entrevistei evidenciaram aproximação a esta concepção de ciência. Apesar de não fazerem referência direta aos movimentos feministas, evidenciaram práticas de ensino e aprendizagem que estão em consonância com as premissas desses movimentos, com a própria missão institucional e que vão de encontro às premissas da Ciência Moderna. No próximo tópico, abordarei tais exemplos.

5.3.3 Perspectiva Feminista de Ciência

Uma Perspectiva Feminista de Ciência vai de encontro à objetividade fraca e à neutralidade como premissas do fazer científico e expõe os interesses que estão por trás das pesquisas científicas. Sob esta perspectiva, não há como dissociar conhecimentos técnicos de conhecimentos humanos transversais, que constantemente permeiam a sociedade e a própria ciência. Assim, propõe a integração entre as áreas de conhecimento em prol de uma formação ampla que contribua, de fato, para o exercício pleno da cidadania dos(as) profissionais formados(as). Não há como fragmentar as áreas de conhecimento separando conhecimentos técnicos da realidade social, negando a potencialidade transformadora da formação educacional.

Como discutido acima, o viés androcêntrico, eurocêntrico e positivista de ciência ainda permeia a visão de muitos(as) docentes no *Campus* Salvador. Todavia, como Schiebinger (2014) evidencia, a partir do conceito de inovações gendradas, a análise de sexo e gênero fornece instrumentos para maior criatividade nas pesquisas, mesmo em áreas associadas às Ciências Exatas, tal como as Engenharias.

A análise acerca da relevância ou pertinência das temáticas de gênero e de raça/etnia evidenciou que a maioria dos(as) docentes do *Campus* consideram os temas importantes de serem inseridos. Contudo, na prática, muitos(as) destacam dificuldade em trabalhar as temáticas em sala de aula. Um dos fatores que contribui para ser desafiadora a inserção de gênero e de raça/etnia em sala de aula é o viés androcêntrico, eurocêntrico e positivista de ciência difundido no Instituto historicamente e até os dias atuais. Ainda assim, alguns(mas) docentes evidenciam que a inserção dos temas não apenas é possível, mas contribui para uma formação ampla em consonância com a missão do Instituto.

Douglas, por exemplo, relata sua experiência nesse sentido:

Eu acho que é perfeitamente possível, mas acho que, principalmente, os cursos tecnológicos eles vêm de uma cultura, né, de trabalhar com temáticas nas suas, digamos, cadeiras obrigatórias, trabalhar com temáticas estritamente tecnológicas. E aí tem as optativas, que são matérias genéricas, por assim dizer, da área de humanas, Psicologia do Trabalho, Sociologia, Filosofia e aí talvez essas disciplinas trabalhem isso de uma outra maneira. Mas, dentro das tecnológicas mesmo, acaba sendo uma temática que não se fala, não se aborda. Mas, eu tenho procurado fazer isso nas minhas disciplinas, talvez pela especificidade da área que eu trabalho que é uso de dados, banco de dados e, como os vídeos que eu te passei, né, essa questão do uso enviesado né de dados, algum tipo de preconceitos embutido na forma do uso de dados, na forma que os algoritmos funcionam. Eu comecei a trazer essa temática, o

que eu acho que as outras disciplinas também precisam pensar isso, mas agora é um debate que também precisa ser mais fortalecido. (Douglas, em 31/07/2019)

O docente reforça o que foi discutido no tópico anterior sobre a dificuldade que os(as) professores(as) das disciplinas técnicas têm em inserir os temas de gênero e de raça/etnia. Ele comenta inclusive que, em especial, os cursos de tecnologia são caracterizados por essa ênfase nas áreas técnicas e a consequente carência de abordagem dos temas. Acrescenta ainda que, frequentemente, as disciplinas das Ciências Humanas são incluídas como optativas no currículo. As colocações de Douglas corroboram as análises realizadas nessa tese sobre o positivismo e o eurocentrismo dos currículos e de práticas docentes realizadas no *Campus Salvador*.

Douglas leciona uma disciplina sobre banco de dados. À primeira vista, para uma pessoa cuja visão é moldada pelo viés androcêntrico, eurocêntrico e positivista de ciência, em banco de dados e algoritmos, uma área técnica de computação, não há como abordar as temáticas de gênero e de raça/etnia. Porém, o professor relata que, por meio de vídeos no *Youtube*⁷⁵, ele desenvolve a criticidade dos(as) estudantes, evidenciando que um(a) programador(a) pode ser racista ou sexista ao realizar a programação de um banco de dados que prevê apenas determinadas características centradas em determinados estereótipos. É muito interessante esta abordagem, pois outro(a) docente, moldado pelo positivismo, que trabalha este mesmo conteúdo de programação computacional pode não ter essa percepção ou não ter interesse em promover uma reflexão como esta. Douglas me contou que, em especial, depois que teve sua filha, sensibilizou-se ainda mais com as questões de gênero e de raça/etnia, especialmente de gênero. No que tange à questão étnica, ele afirmou que é descendente indígena, ao que fiquei refletindo como esta pesquisa carece, pela impossibilidade de extensão do tema, da abordagem em relação à temática sobre a cultura indígena que também é obrigatória por lei de ser incluída nos currículos.

Tarcízio Silva (2019) salienta que as plataformas digitais, por meio de algoritmos, podem ser carregadas de preconceitos e promoverem o sexismo e o racismo, dentre outras opressões. O autor destaca o desafio de combater tais opressões, já que muitas vezes estas se imbricam nas tecnologias digitais por meio de processos “invisíveis”, em recursos automatizados de recomendação de conteúdo, reconhecimento facial e processamento de imagens. Ele menciona, por exemplo, que estudos já expuseram que plataformas como *Google*,

⁷⁵ {HYPERLINK “https://www.youtube.com/watch?v=2u_eHHzRto” } (The era of blind faith in big data must end) e “https://www.youtube.com/watch?v=UG_X_7g63rY&feature=youtu.be” (How I’m fighting bias in algorithms).

frequentemente, reproduzem representações nocivas de grupos minoritários, como a hiperssexualização de garotas negras e latinas nos resultados de busca de imagens.

Schiebinger (2014) também destacou a relevância do olhar a partir de lentes de gênero para as tecnologias digitais, citando que máquinas tradutoras, tais como o *Google Tradutor*, utilizavam de forma generalizada o pronome masculino “ele” mesmo referindo-se a autoras mulheres. Todavia, ao levar este problema a lideranças do *Google* e *Stanford*, estes se comprometeram a consertar isso. A autora complementa que uma solução muito mais aprofundada seria integrar os estudos de gênero aos currículos de engenharia.

Esses exemplos evidenciam que uma pessoa interessada nas temáticas de gênero e de raça/etnia pode ter uma percepção muito mais ampla de um conteúdo do que uma pessoa que, moldada pelo viés positivista de ciência, julga que tais temas não têm relação com sua área de atuação que é puramente técnica e exige o suposto racionalismo científico. De fato, uma Perspectiva Feminista de Ciência traz novos ângulos, novas formas de ver o mundo. (KELLER, 2006) A inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia nos currículos dos cursos de graduação de todas as áreas de conhecimentos contribui para uma melhor formação profissional.

Segundo Jaggar (1997), a emoção pode sim ser relevante na pesquisa científica. Corroborando isso, Douglas conta que, após o nascimento de sua filha, interessou-se mais pela temática das relações de gênero. Portanto, uma questão subjetiva afetou seu modo de ensinar, à medida que refletiu sobre como as relações de gênero permeiam as áreas de conhecimento. Dessa maneira, não apenas os conhecimentos produzidos por si só são relevantes, mas também o(a) pesquisador(a) e o modo como sua posicionalidade está intrínseca naqueles conhecimentos.

Um aspecto, por exemplo, que é interessante de ser abordado e que alguns(mas) docentes me relataram fazer é destacar a própria história de vida dos(as) cientistas, evidenciando que as subjetividades são relevantes nas pesquisas científicas. Alguns(mas) docentes afirmaram que gostam, em especial, de destacar as cientistas mulheres e suas histórias de vida, a exemplo de Marie Curie.

Catiane, por exemplo, citou que gosta de apresentar os exemplos dos(as) cientistas Marie Curie e Alan Turing, evidenciando como o preconceito em relação a gênero e sexualidade pode dificultar o desenvolvimento da ciência. Ela explica que, ao trazer esses exemplos como de Marie Curie para a sala de aula, as meninas são levadas ao desejo de também quebrar tabus e vencer preconceitos.

Aí quando você vai para radiologia, puxa, Marie Curie, a mulher que descobriu o Raio X, que fez tudo, foi a mulher, nasceu lá da mulher. Toda área profissional, você vai descobrir lá a mentora, da tecnologia, é uma mulher, e agora a tecnologia está nas mãos dos homens. Eles que operam, né, eles que lucram com isso. Então, quando você vai ver em outros campos de atuação, mesma coisa, entendeu. Então eu acho que a gente tem inicialmente que perceber cada curso desse, onde é que está a raiz desse preconceito e discutir isso em sala de aula. Quando estou atuando mesmo, quando eu chego em Radiologia, eu levo logo a biografia de Marie Curie, para todo mundo descobrir que a Raio X nasceu dela, que a tecnologia mesmo do Raio X, tudo, nasceu de uma mulher e resistente, uma mulher polonesa que passou pela guerra, passou fome, que só tinha um vestido, e que chegou e criou, e ganhou o Prêmio Nobel, entendeu? E aí você vai ver agora em outras áreas e por que a mulher não pode atuar assim, e por que agora homem é que está lá no hospital, vestidinho de branco, com seu jaleco, ganhando os melhores salários. Por que o homem, entendeu? Então, a gente foi trazendo essa discussão. Você leva isso para sala de aula, aí abre os olhos dos alunos. Você começa a discutir isso, pronto, você começa a criar ali naquelas meninas: “não, a gente tem que quebrar isso aqui, isso não tem validade”. Então, você vai para outro, a mesma coisa. Você vai para a questão de gênero. Você vai para a área de informática. Você vai fazer a discussão sobre a questão, por exemplo, da homossexualidade, que foi um mentor do computador. Aí você leva lá que o cara foi perseguido, porque o cara era homossexual naquela época, mas foi o cara que fez o que você trabalha hoje. Então, ele viveu pouco, porque ele passou por aquele tratamento lá. E tem um filme sobre a história dele, se for ler a biografia dele, do Alan Turing, se vai ler a linguística computacional... [...] Se um cara desses não passasse por isso, quanto mais tecnologia esse cara iria produzir. Como um preconceito de gênero, um preconceito... vai afetar toda uma construção. Aí você vai perceber, você vai levar as pessoas a perceberem né sobre isso. (Catiane, em 27/06/2019)

Catiane mencionou o exemplo de Marie Curie, a cientista polonesa que conduziu pesquisas sobre a radioatividade entre final do século XIX e início do século XX. Ela afirma que gosta de destacar como o preconceito, por décadas, restringiu cientistas mulheres de avançarem em suas pesquisas. Além disso, ela citou também Alan Turing, cientista da computação britânico que foi perseguido por ser homossexual e acabou falecendo precocemente. A fala de Catiane vai ao encontro da epistemologia feminista do *standpoint* que valoriza a história de vida na produção do conhecimento. A subjetividade deve sim ser valorizada. Para muitos(as) docentes, sob o viés positivista e androcêntrico de ciência, o sujeito da pesquisa é invisível. Todavia, a história de vida de cientistas, a exemplo de Marie Curie e Alan Turing, tem muito a ensinar, e não apenas o produto final de suas pesquisas. Há uma trajetória a ser conhecida e discutida. Conforme Catiane falou, a história de vida deles pode motivar os(as) estudantes a vencerem as barreiras do preconceito, que limitam as pessoas. Esse tipo de reflexão requer uma mudança de paradigma da parte de muitos(as) docentes. É preciso formação sobre a Perspectiva Feminista de Ciência, ampliando seus horizontes, motivando-os à luta por equidade de gênero, raça/etnia e classe.

Mônica, que leciona uma disciplina que ela afirmou ser muito técnica, das Ciências Exatas, explica que tem muita dificuldade de abordar as temáticas de gênero e de raça/etnia em sala de aula, mas que gosta de destacar quando foi uma mulher que realizou determinado feito científico.

De fato, o interessante é que seja de uma forma transversal né. Mas aí eu fico dizendo, bem, numa aula (...), eu não tenho como abordar a questão feminina. Eu poderia algo, uma aplicação (...), né, na Educação Ambiental, né, tem coisas que a gente consegue trazer de uma forma transversal. Agora, a mulher, o máximo que a gente pode trazer é mostrar cada vez que aparece uma cientista que faz alguma coisa: “oh foi mulher”, como a física que fez a foto do buraco negro. Eu me lembro que, na semana que foi divulgado isso, os meninos (...) vieram assim eufóricos: “professora, foi mulher”. Então, assim, quando é mais técnica, eu não sei como. O que eu vejo que, de certa forma acontece, é a gente aproveitar essas outras disciplinas, né, esses componentes que falam, que são mais de Humanas, da área de Humanas, né, para fazer a formação docente, para que a gente consiga formar docentes (...) que seja ou de uma disciplina bem técnica, mas que seja uma pessoa sensível, né, uma pessoa sem preconceitos, capaz de acolher os seres humanos que vão estar na sua frente, independente de raça, de cor, de gênero, de opção sexual. Eu acho que a gente tem que aproveitar por essas disciplinas da área de humanas no curso de licenciatura para trazer sensibilidade. Eu vejo também que eles têm se interessado em fazer TCC dessas temáticas. (Mônica, em 23/08/2019)

Mônica afirma que vê muita dificuldade em inserir as temáticas de gênero e de raça/etnia nas áreas técnicas e exatas. Ela referencia que acha mais fácil abordar a temática transversal de Educação Ambiental. Contudo, pontua que o tema de Educação Ambiental tem intrínseco em si aspectos sociais sob os quais se pode contemplar também as interseccionalidades de classe social, gênero e raça/etnia. Uma abordagem mais ampla sobre o cuidado com o Meio Ambiente pode incluir as temáticas de gênero e raça/etnia. A visão da docente se dá pelo fato de que, sobretudo, as áreas técnicas e exatas são marcadas por uma visão positivista e eurocêntrica de ciência. Ela salienta que a formação dos(as) estudantes nos temas se dá principalmente nas disciplinas de Ciências Humanas. Todavia, essa visão reforça a ideia de conhecimentos fragmentados, desconexos e até opostos, como se existissem áreas puramente técnicas, sobre as quais as questões humanas e sociais, a exemplo do debate sobre gênero e raça/etnia, não teriam relevância nenhuma.

No entanto, Mônica pontua a possibilidade, citada também por Catiane, de destacar as mulheres cientistas. Ela comenta inclusive que costuma fazer isso em suas aulas. Assim, ela explica que a inserção dos temas nas disciplinas técnicas e exatas é possível, por exemplo, pela valorização da subjetividade do(a) pesquisador(a). Isso corrobora o acima mencionado acerca da relevância da posicionalidade e da corporificação do sujeito na pesquisa científica. Muitas grandes descobertas científicas foram realizadas por mulheres, contrastando com o modelo

androcêntrico pré-definido histórica e culturalmente de que “o cientista é ele”. Utilizo essa expressão retomando Dorothy Smith (1987) que faz uma crítica à Sociologia, defendendo sua transformação com o objetivo de explicar a vida social para mulheres e não apenas para homens. Destaco também a desconstrução da concepção de ciência arraigada ao androcentrismo em prol da valorização das mulheres cientistas, de suas produções científicas e das relações de gênero e poder intrínsecas na ciência. Pontuo a mesma reflexão em relação à interseccionalidade de raça/etnia no sentido de valorização da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, destacando homens e mulheres negros(as) no desenvolvimento da ciência e evidenciando o quanto as relações raciais estão intrínsecas ao meio científico, desconstruindo o eurocentrismo na ciência.

Outro aspecto destacado por Mônica é o interesse dos(as) próprios(as) estudantes em realizar Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) sobre as temáticas. Ela relatou acerca de um estudante que fez um TCC sobre as mulheres na profissão do curso que ele concluiu. Portanto, isso corrobora a fala de outros(as) docentes que afirmaram o interesse dos(as) alunos(as), em geral, no debate sobre as temáticas de gênero e de raça/etnia. Dessa maneira, os(as) próprios(as) estudantes, mesmo de áreas técnicas, interessam-se em temas como as relações de gênero e de raça/etnia na ciência e na tecnologia.

Catiane comenta que o destaque às mulheres nas áreas de conhecimentos dos cursos ofertados no *Campus* tem sido recorrente entre os(as) docentes.

(...) por exemplo, a gente tem alguns professores aqui que já está promovendo a discussão sobre, na área técnica deles, quem são as mulheres que desenvolveram. Então, refrigeração, mesmo, o pessoal de refrigeração, quem são as mulheres que têm trabalhos importantes na área profissional de refrigeração. Porque a área tem um preconceito em relação.... Porque radiologia tem um preconceito em relação ao gênero, ao feminino na atuação profissional. Porque então.. Há então uma discussão que vem acontecendo. (Catiane, em 27/06/2019)

Citar cientistas mulheres pode trazer debates muito interessantes em sala de aula sobre diversos temas. Esse aspecto corrobora a epistemologia feminista do *standpoint* que apresenta a relevância do(a) cientista olhar para si mesmo(a), como Dorothy Smith (1987) defende a importância dos(as) pesquisadores(as) olharem para sua própria experiência de vida. Portanto, é um aspecto a ser considerado e trazido à reflexão em sala de aula: quem são estes(as) protagonistas do fazer científico? Qual sua história de vida?

Outro aspecto importante na fala das docentes é que, ao trazer exemplos de mulheres cientistas (e eu acrescentaria também o destaque a cientistas negros(as)), além de motivar os(as) estudantes a vencerem preconceitos e processos de discriminações que talvez eles(as) mesmos sofram, tais exemplos vão de encontro ao androcentrismo e eurocentrismo que existem ainda

hoje. Catiane afirma que, em especial, algumas áreas, tais como o curso técnico em Refrigeração e o curso tecnólogo em Radiologia têm apresentado preconceito, o que pode ser combatido com exemplos de mulheres cientistas.

A fala do ex-Diretor Albertino também vem ao encontro do fato de que é possível, sim, mesmo em áreas técnicas e exatas abordar as temáticas de gênero e de raça/etnia.

Apesar de eu trabalhar com a área de conhecimento que é dita dura, né, trabalhar com a química, mas você sempre tem modos e meios de fazer associação. Quando você fala de polaridade das moléculas, que está ligado a lavar pratos, né, que é uma atividade que se associa ao exercício da mulher, eu sempre buscava desconstruir isso no próprio debate. Eu falava assim: “quem lava pratos?” Eu era o primeiro a levantar a mão, para dizer assim: “lavar pratos é uma atividade de todo mundo”. Lá em casa, quem estudava de manhã lavava o prato da tarde; quem estudava de tarde lavava o prato da manhã. Para poder ajudar isso e fazer com que o tema se aproximasse deles e desmistificasse. Então, assim, eu acho que você não pode perder as oportunidades de contextualizar tanto as questões de raça quanto de gênero. De raça, inúmeras vezes, eu citava episódios de discriminação que eu vivenciei. Então, para um homem negro consciente que nós estamos em um país que foi estruturado em cima da escravidão e do racismo e do machismo, é muito fácil. (Albertino, em 10/06/2019)

Albertino menciona que um exemplo prático, no ensino de Química, acerca da polaridade de moléculas, o qual é um conteúdo das Ciências Exatas, é o ato de lavar os pratos. A fim de aproximar o conteúdo da realidade, o professor relata que apresentava um exemplo do cotidiano: lavar pratos e, ao citar essa atividade, costumava provocar a reflexão no sentido de desconstruir a ideia de que tarefas domésticas são atividades femininas. Se não fosse uma pessoa engajada com o propósito de apresentar as temáticas de gênero e de raça/etnia, ele não faria essa referência e poderia justificar, sob o viés positivista e eurocêntrico de ciência, que não há como abordar gênero ou raça/etnia em uma aula de química.

Especificamente sobre a temática racial, ele comenta que costuma contar experiências que ele mesmo vivenciou de discriminação, no sentido de fazer os(as) estudantes refletirem sobre a temática. Como citei no Capítulo 2 desta tese, o ex-diretor Albertino relatou-me que sofreu ofensas racistas de um docente do *Campus* de modo direto em uma rede social. Em entrevista que realizei por ocasião do mestrado, o docente explicou-me o quanto é engajado no debate sobre as relações étnico-raciais:

Spike Lee diz no filme dele que nós, os negros, estamos à nossa própria sorte. Então, você tem que estar sempre atento às coisas que foram historicamente construídas... E aí eu to falando já de um lugar de um homem negro que teve acesso ao conhecimento, que participou do movimento estudantil, que participou do movimento sindical, que tem uma relação direta com a militância no movimento negro, já a beira de fazer 60 anos, ter a consciência de que nossa sociedade foi estruturada em cima da escravidão e do racismo. (Albertino, 10.03.2017)

Ele citou o exemplo de quando sai para jantar em um restaurante com amigos(as) e o garçom sempre entrega a conta para alguém branco do grupo. Ele destacou que ações racistas são realizadas sem uma percepção crítica das pessoas e, assim, essas atitudes são naturalizadas e encaradas como “normais”. Ele não chega a fazer uma crítica direta às pessoas que têm esse tipo de atitude, mas à sociedade, de modo geral, que produz e reproduz atos discriminatórios, muitas vezes, sem pensar nisso. (FREITAS, 2017)

O ex-diretor Albertino também citou as expressões "preto de alma branca" e "denegrir" que significa "tornar negro" e é utilizada no sentido de "difamar". Interessante que muitos usam essas e outras expressões sem a compreensão de que são termos de origem racista. Ele destaca a importância de ter essa visão crítica. (FREITAS, 2017)

Conforme Caldwell (2000), a questão não é a diferença, mas os discursos da diferença e se a diferença diferencia lateralmente ou hierarquicamente. É vital estarmos atentos(as) a esses discursos e ações que diferenciam hierarquicamente. Albertino destaca então a relevância de formar cidadãos histórico-críticos que percebam essas opressões e ajam de modo a combatê-las.

Consciente da relevância dos temas de gênero e de raça/etnia para a formação de profissionais de todas as áreas, o ex-diretor relata que, de uma forma natural, aproveitava oportunidades para abordar as temáticas. Portanto, ponto que é possível fazer a inclusão dos temas inclusive nas áreas técnicas e exatas e trazer exemplos da vida pessoal desconstrói a ciência positivista e eurocêntrica.

Ricardo, do curso de Radiologia, ao mencionar as atividades do curso que contemplam as temáticas de gênero e de raça/etnia, cita que os(as) docentes procuram destacar as patologias que acometem mais frequentemente pessoas negras. Inclusive o PPC do curso faz referência à disciplina específica “Patologia”, que enfatiza que a anemia falciforme acomete principalmente negros(as).

Por exemplo, nós somos o único curso de Saúde aqui do Campus Salvador e a forma com que a gente trabalha, por exemplo, é que, de forma que determinadas situações ou patologias são mais frequentes em determinado tipo de paciente. Então, como nós aqui em Salvador temos uma grande quantidade de indivíduos negros, nós temos esse viés que trabalhamos dentro das disciplinas essas situações para que os alunos fiquem também mais familiarizados com essas questões. (Ricardo, em 26/07/2019)

Apesar de fazer referência a um aspecto de viés biológico, a menção do docente a patologias que acometem principalmente pessoas negras aponta para a relevância da questão

racial e étnica nos cuidados da saúde. É preciso ter em mente que os pertencimentos de gênero e de raça/etnia dos(as) pacientes fazem muita diferença na atenção do(a) profissional de saúde aos(as) pacientes. Essa compreensão está em consonância com uma formação que envolva também aspectos sociais e culturais relacionados ao pertencimento racial e étnico dos(as) pacientes.

O docente pontua que a cidade de Salvador apresenta maioria negra e, por isso, ele justifica a importância de destacar essas questões para os(as) estudantes. Penso que essa compreensão está em consonância com uma formação que extrapola o viés eurocêntrico e está atento para o contexto local e para a individualidade do ser humano.

Ricardo citou também o projeto de extensão “Radiologia e Saúde da Mulher”, também mencionado no Projeto Pedagógico do curso, o qual analisei no capítulo anterior desta tese.

a gente tem uma experiência, através de um projeto de extensão, que realizamos há três, quatro anos, chamado “Radiologia da mulher”. Então, assim, nós conseguimos trabalhar a questão, por exemplo, da mamografia, que a mulher é o foco principal. Então, nós temos essa experiência e foi muito bem aceita, uma experiência que colhemos muitos bons frutos e inclusive a gente sempre faz campanhas anuais associando a questão da Radiologia com o sexo feminino, a Radiologia da Mulher, o nome do programa. (Ricardo, em 26/07/2019)

Apesar do exemplo citado consistir em uma atividade bastante técnica, de realização de um exame, destaco a relevância do projeto citado no sentido de oportunizar às mulheres da comunidade local, em sua maioria, possivelmente do bairro Barbalho, que, como já citado, é um bairro, de modo geral, de classe social popular. Esse projeto mostra-se atento ao fato que a saúde das mulheres requer cuidados específicos que não podem ser negligenciados.

A percepção dos pertencimentos de gênero e raça/etnia dos(as) pacientes contribui para a qualidade de formação dos(as) profissionais de saúde. Esse aspecto pontuado no curso de Radiologia lembrou-me o texto de Schiebinger (2014), que discorre sobre “inovações gendradas”, isto é, métodos de análise científicos que têm a percepção de gênero como intrínseca à pesquisa. De fato, cumpre destacar a relevância de se perceber as especificidades no que tange a gênero e raça/etnia nas pesquisas da área de Saúde, pois diferenças existem e não são negligenciadas por uma pesquisa feminista. Pelo contrário, tais diferenças são percebidas no sentido de se propiciar equidade e valorização das mesmas sem preconceitos e discriminação.

Elaine Reis Brandão e Fernanda Vecchi Alzuguir (2019), docentes do curso de graduação em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), destacam a relevância das questões de gênero à formação profissional na área da Saúde. As autoras

argumentam que a problemática de gênero se articula às concepções e práticas sobre saúde e doença, em especial, processos reprodutivos e medicalização de corpos femininos e masculinos, produção de diagnósticos e medicamentos. Para Brandão e Alzuguir (2019), é imprescindível a inserção da categoria gênero em associação a outros marcadores, tais como classe, raça/etnia, geração etc. no sentido de questionar o determinismo biológico, vindo na contramão de uma visão positivista ainda presente nas ciências da saúde e ampliando a compreensão da sociedade em sua complexidade e a produção de desigualdades e o impacto destas na saúde.

A análise acima mencionada do curso de graduação em Saúde Coletiva vem, portanto, ao encontro da Perspectiva Feminista de Ciência, que entende as relações de gênero e raça/etnia como intrínsecas a pesquisas em todas as áreas de conhecimento. Pontuo, assim, a relevância do desenvolvimento de mais pesquisas como estas, que evidenciem a relevância das temáticas de gênero e de raça/etnia para todos os cursos de graduação. Muitas pesquisas têm demonstrado aspectos relacionados à presença (ou ausência) das mulheres nas mais diversas áreas de conhecimento, denunciando a exclusão, invisibilidade e/ou segregação das mulheres na Ciência, assim como evidenciando conquistas que as mulheres têm obtido paulatinamente. (VELHO e LEÓN, 1998; BANDEIRA, 2008; CARVALHO e CASAGRANDE, 2011 e MELO, 2018) Todavia, destaco também a importância de mais pesquisas que evidenciem a relevância do conceito de gênero às pesquisas, sob uma Perspectiva Feminista de Ciência, o que contribui para novas descobertas, novas formas de ver o mundo, visando o combate às opressões de gênero, raça, etnia, geração, etc.

Os diversos exemplos citados evidenciam que, apesar de desafiadora em especial no contexto do IFBA, é possível a inclusão das temáticas de gênero e de raça/etnia em todas as áreas de conhecimento, inclusive as técnicas e exatas. E, mais do que isso, a transversalidade das temáticas de gênero e de raça/etnia são imprescindíveis a todas as áreas de conhecimento, pois resulta em uma formação ampla e no desenvolvimento pleno da ciência. É preciso desconstruir o viés androcêntrico, eurocêntrico, positivista e tecnicista de ciência e continuar construindo uma Perspectiva Feminista de Ciência, consciente de sua inserção no mundo real, na sociedade, com desafios a serem superados.

O contexto do IFBA, apesar de historicamente androcêntrico e eurocêntrico, vem mudando paulatinamente, o que foi mencionado por Felipe.

eu acho que a militância no IFBA ela é forte. Eu percebo aqui bandeiras, e aí eu volto, não é dentro do currículo regular da disciplina, mas nos corredores, nos eventos, aí aparece bastante. Não à toa nós temos agora, pelo menos desde quando eu entrei no IFBA, de 2010 para cá, eu tive uma reitora mulher, agora um reitor homem e, provavelmente agora, eu vou ter uma reitora mulher (Felipe, em 15/07/2019)

Felipe ratifica que, como destacado nesta tese, as temáticas de gênero e de raça/etnia não estão nos currículos. Porém, as temáticas estão presentes na forma de movimentos existentes no *Campus* em prol do feminismo e do movimento negro, o que, em sua opinião, repercute na escolha dos(as) dirigentes da instituição, na pessoa de Profa. Aurina Oliveira Santana e também na pessoa de Profa. Luzia Matos Mota, atual reitora.

Em minha pesquisa de mestrado, sobre a qual já mencionei, evidenciei que, em cargos de chefia na instituição, os percentuais masculinos não mais acentuados. No que tange ao cargo máximo da instituição, o reitorado, a história do IFBA é marcada pela gestão masculina. Desde sua fundação, em 1909, até o ano de 2006, o IFBA sempre teve a presença de homens em sua instância máxima de poder (em quase cem anos de história). (FREITAS, 2017)

Aurina Oliveira Santana, a primeira mulher a gerir a instituição, realizou dois mandatos, totalizando oito anos no cargo, de 2006 a 2014. Durante sua gestão, a instituição passou pela maior expansão de toda sua história, com a criação dos *Campi* Feira de Santana, Ilhéus, Irecê, Jacobina, Jequié, Paulo Afonso e Seabra em 2010 e Brumado, Euclides da Cunha, Juazeiro e Santo Antônio de Jesus em 2012. Foi um total de 11 novos *campi* em seu reitorado. (FREITAS, 2017)

Hoje, desde dezembro de 2019, outra mulher negra gerencia a instância máxima de poder da instituição, Luzia Matos Mota, professora licenciada em Física, Mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pela Universidade Federal da Santa Catarina e Doutora em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia. É docente titular do IFBA desde 1994. À época da fala de Felipe, Luzia aguardava sua nomeação pelo MEC.

É preciso destacar que a nomeação e posse de ambas reitoras, únicas mulheres a assumirem o cargo máximo da instituição, se deu com muita batalha. Aurina, em entrevista, relatou que a primeira vez em que se candidatou para a direção do IFBA (na época, o cargo ainda não era de reitor(a) e sim de diretor(a)), ela foi a candidata mais votada; porém, quando os nomes foram para Brasília, o Ministério da Educação nomeou o segundo colocado, que era um homem. Isso ocorreu duas vezes. Apenas na terceira vez em que ela foi eleita, quando a lei havia mudado e deixou de existir a lista tríplice para os Institutos Federais, Profa. Aurina foi nomeada e tomou posse, no ano de 2006. Relatos da ex-reitora e de pessoas próximas a ela que entrevistei evidenciaram que ela sofreu preconceito de gênero, raça e classe tanto em sua luta até assumir o cargo quanto também durante sua gestão. (FREITAS, 2017)

Luzia, por sua vez, foi eleita reitora em dezembro de 2018 e seu nome foi enviado à Brasília para nomeação. Todavia, em um prazo totalmente atípico, ela foi nomeada um ano

depois, assumindo o mandato no final de dezembro de 2019. O ano de 2019 foi um ano bastante tenso na instituição, em termos políticos, tendo em vista a longa duração de uma gestão *pro-tempore* assumida pelo reitor anterior. Após a eleição de Luzia, foram questionados aspectos legais sobre a tramitação do processo eleitoral, porém não foram provadas irregularidades. Além disso, visto que Luzia é alinhada a posições políticas ditas de “esquerda” e, durante o governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, candidatos(as) a reitorias eleitos(as) não foram nomeados(as) pelo Ministério da Educação possivelmente por serem de posicionamento político diverso do governo vigente, houve uma insegurança bastante forte de que a reitora Luzia poderia não ser nomeada. Houve inúmeras visitas dela à Brasília, cobrando sua nomeação às instâncias pertinentes e fazendo pedidos de apoio a parlamentares. Ademais, foram realizados diversos movimentos da comunidade interna do IFBA em prol de sua nomeação. Por fim, Luzia foi nomeada mais de um ano após ser eleita.

Na mesma data da nomeação de Luzia, foi publicada a Medida Provisória 914, de 24 de dezembro de 2019, dispondo sobre o processo de escolha dos dirigentes das Universidades e Institutos Federais, que estabeleceu lista tríplex a partir de eleição e, posteriormente, indicação de qualquer um dos três nomes pelo Ministério da Educação.⁷⁶ Portanto, além de possíveis preconceitos oriundos de seu pertencimento de gênero e raça/etnia, a reitora enfrentou discriminação por sua posição política.

Felipe salienta, contudo, que a presença de mulheres em cargos de gestão evidencia um potencial transformador da instituição que vai de encontro ao androcentrismo e sexismo históricos da mesma. Como Felipe salienta, as “bandeiras”, como ele chama os movimentos feminista e negro, estão presentes no *Campus*.

Contudo, é preciso avançar mais tanto em relação à presença numérica das mulheres no Instituto e nos espaços de poder quanto também para que tais pautas estejam presentes nos cânones curriculares e nas práticas de ensino e aprendizagem e não apenas nos espaços extracurriculares.

Este tópico destacou que o viés androcêntrico, positivista e eurocêntrico característico da Ciência Moderna tem permeado a história do Instituto e repercutido até os dias atuais, tanto no que tange a dados quantitativos que evidenciam a presença majoritária masculina na Instituição, quanto nos documentos institucionais e nas práticas de ensino e aprendizagem que carecem do debate sobre as relações de gênero e de raça/etnia nas áreas de conhecimento desenvolvidas na Instituição.

⁷⁶ Essa Medida Provisória perdeu sua validade na data de 01 de junho de 2020, sem ser apreciada pelos parlamentares.

O androcentrismo incluyente permeia práticas de ensino e aprendizagens do *Campus*, já que os relatos dos(as) docentes entrevistados(as) evidenciaram que muitas alunas sentem-se intimidadas e são discriminadas não apenas em sala de aula, mas também quando procuram um estágio ou um emprego na área do curso. O androcentrismo ocorre também entre o corpo docente, já que um docente relatou a existência de um “grupo da Luluzinha” em que as docentes mulheres são automaticamente direcionadas para integrarem este grupo. Além disso, houve docentes que se opuseram à criação da Comissão de Prevenção e Combate ao Assédio, isto é, opondo-se a ações de combate ao sexismo expresso de forma violenta por meio de assédio, incluindo o sexual.

Em consonância com a exclusão e segregação das mulheres nos espaços de apropriação e produção de conhecimentos está o positivismo e eurocentrismo dos currículos, expresso também em práticas de ensino e aprendizagem, que supervalorizam conhecimentos técnicos e exatos em detrimento do debate das relações de gênero e raça/etnia, assim como outras temáticas de cunho social e humano. Diversos(as) docentes relataram considerar incompatível o debate sobre as temáticas de gênero e de raça/etnia em disciplinas técnicas e exatas e consideram, então, que cabe aos(às) docentes das Ciências Humanas incluir os temas. Assim, as práticas docentes destes revelaram-se positivistas e eurocêtricas, na contramão da formação histórico-crítica expressa na missão institucional.

Todavia, há docentes que consideram a inclusão das temáticas de gênero e de raça/etnia relevantes a todas as áreas de conhecimento, incluindo as técnicas e as exatas e agem em harmonia com essa compreensão, enriquecendo suas aulas com o debate sobre os temas. Portanto, tais docentes evidenciam práticas de ensino e aprendizagem que estão em consonância com uma Perspectiva Feminista de Ciência, a qual propicia novos ângulos e novas formas de ver o mundo. (KELLER, 2006)

Este tópico evidenciou, assim, que, por mais desafiadora que seja a inserção das temáticas de gênero e de raça na educação e, em especial, na Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a exemplo do Instituto Federal da Bahia, há estratégias possíveis de serem realizadas em prol inclusive do cumprimento da missão do Instituto, formar cidadãos histórico-críticos.

Certamente, apesar de muitas ações que já estão sendo realizadas nesse propósito, há muito espaço para ampliação da inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia no IFBA. Muitos(as) docentes deram sugestões nesse sentido e mostraram-se interessados(as) na inclusão de forma mais efetiva dos temas no *Campus*. Como destacado no primeiro tópico, muitos(as)

professores(as) manifestam compreender a relevância dos temas, mas afirmam não ter o preparo e a formação necessários.

eu me sinto entusiasta, de voltar, de sentar, de participar, mas sem essa bagagem teórica ainda para fazer essa discussão. (Felipe, em 15/07/2019)

Ser entusiasta é um ótimo começo e esse entusiasmo pode ser uma mola propulsora para o desenvolvimento do debate das temáticas de gênero e de raça/etnia de forma mais efetiva no *Campus* e no Instituto. Essa pesquisa aponta para a necessidade de ações concretas nesse sentido em prol de uma Perspectiva Feminista de Ciência. O próximo tópico abordará estratégias e proposições em prol da inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia no Instituto. Posteriormente, nas considerações finais desta tese, apresento os resultados da pesquisa realizada, destacando proposições em prol do desenvolvimento de uma Perspectiva Feminista de Ciência no *Campus* e no Instituto e efetiva inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia.

5.4 PROPOSIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA PERSPECTIVA FEMINISTA DE CIÊNCIA NO IFBA/ *CAMPUS* SALVADOR

O primeiro aspecto que destaco é a necessidade de aprimoramento da legislação existente. O capítulo anterior analisou o aporte legal referente à educação no Brasil e a construção dos currículos dos cursos, especialmente os de nível superior. No que se refere à temática de raça/etnia, há uma legislação específica que obriga a inclusão dos temas nos currículos. Concernente à temática de gênero, a legislação específica fica muito aquém do desejável, haja vista que existem apenas legislações que recomendam o tema e não o indicam como obrigatório. Ademais, a previsão legal de inserção da temática de Direitos Humanos evidencia uma tentativa de invisibilização de temáticas específicas que requeriam uma abordagem também específica. Direitos Humanos diz tudo e, ao mesmo tempo, nada, ou seja, engloba, entre outros temas, as relações de gênero, mas de modo superficial, já que não são abordadas as especificidades dos temas.

Uma prova da generalização da temática Direitos Humanos é que a análise dos currículos dos cursos superiores ofertados pelo *Campus* Salvador evidenciou uma citação muito superficial desse tema, sem uma análise mais apurada, sólida e aplicada sobre o que seria incluir o tema de Direitos Humanos neste ou naquele curso superior. Tal análise de currículos revelou também pouca aplicabilidade do tema de raça/etnia. A falta de uma abordagem sólida dos temas

de gênero e de raça/etnia na legislação vigente e nos Projetos Pedagógicos Institucional e dos Cursos Superiores do *Campus* Salvador repercute na ausência ou pouquíssima referência das temáticas nas ementas das disciplinas e também em práticas de ensino e aprendizagens destacadas nesse capítulo que evidenciam um viés androcêntrico, positivista, tecnicista e eurocêntrico de ciência.

Eliana pontua, então, a necessidade de expandir a legislação vigente e, também, a inserção dos temas nos PPCs. Todavia, visto que a legislação pertinente à educação e, especificamente, aos Institutos Federais são desenvolvidas pelo governo federal, ela destaca que o contexto político atual não tem sido favorável à expansão das temáticas de gênero e de raça/etnia nas instituições de ensino.

No mundo ideal, era ampliar a lei, ampliar e aprofundar a lei e fazer, dar condições para que as instituições de ensino pudessem colocar em prática, e tornar obrigatório mesmo, exigir que isso fosse cumprido nos currículos, nos PPCs etc e tal. Mas para ser bem real, na atual conjuntura do Brasil, acho que nada mais vai ser feito para ampliar até mudar o governo ou a filosofia do governo. Minha visão é bem pessimista na atualidade de como ampliar. (Eliana, em 24/07/2019)

A fala de Eliana vem ao encontro com o que foi pontuado na análise da legislação e dos Projetos Pedagógicos realizada no capítulo anterior: é necessário ampliar a legislação existente, principalmente no tocante à temática de gênero, para além de simplesmente se falar em Direitos Humanos, de forma generalizada, e também é necessário que os PPCs abordem as temáticas de gênero e de raça/etnia, de forma sólida e aplicada, com teóricos(as) que abordam os temas, pesquisas que articulam os temas e as áreas de conhecimento que o curso engloba e também experiências bem sucedidas de inclusão dos temas nos currículos e em sala de aula. Conseqüentemente, é vital também a inclusão das temáticas de gênero e de raça/etnia, de modo efetivo, nos currículos dos cursos e, assim, também, nas ementas, de forma explícita, em seus objetivos e referencial bibliográfico básico e/ou complementar. Dessa maneira, a inclusão das temáticas de gênero e de raça/etnia na sala de aula ficará muito mais fácil. Importante salientar que não se garante a inclusão dos temas de forma automática com a mera inclusão na legislação e nos currículos. Por isso, ela pontua também que devem ser propiciadas condições para que as temáticas sejam inseridas. Contudo, certamente, o aprimoramento da legislação e do PPI e PPCs auxilia muito nesse processo, já que justamente tais documentos embasam todo o processo de ensino e aprendizagem.

Eliana admite estar desanimada com o contexto político atual, já que estudos sobre gênero vêm sofrendo ataques. Por exemplo, logo no início do governo Bolsonaro, as relações

de gênero ganharam repercussão quando a ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damares Alves, ao assumir o cargo, afirmou, em 03 de janeiro de 2019, que agora seria uma “nova era”, em que “menino veste azul e menina veste rosa”. Após muita polêmica, em uma nova entrevista, a ministra explicou que se tratava de uma metáfora.⁷⁷ Todavia, ser a afirmação da ministra no sentido metafórico remete à ideia de que as mulheres deveriam continuar ocupando espaços simbólicos permeados por estereótipos de gênero que lhes são impostos, ao passo que os homens ocupariam espaços de privilégios. Nesse contexto, as mulheres deveriam se colocar em seus lugares, indo de encontro a todas suas conquistas em prol da equidade de direitos em relação aos homens. Essa ideia reforça os papéis sociais e culturais construídos em torno das relações de gênero em oposição à premissa dos movimentos feministas e dos estudos de gênero, para os quais, conforme Simone de Beauvoir (1980), “não se nasce mulher, torna-se”. Qual o lugar histórico que a mulher ocupa? Subalternidade e opressão. Por isso, na realidade, é preciso justamente contestar a definição de rosa para menina e azul para menino, ou seja, questionar a designação de papéis sociais para homens e para mulheres conforme estereótipos de gênero. Nesse contexto político, de aversão ao debate de gênero, é natural um sentimento de desânimo tal como o relatado por Eliana. Como visto no tópico que abordou as legislações vigentes, cada vez mais, percebe-se a omissão, nos documentos legais, do debate específico e consistente em torno das temáticas de gênero e de raça/etnia sob a perspectiva de um debate pretensamente mais amplo em torno de temas, como Direitos Humanos, respeito e ética. Porém, é preciso continuar lutando em prol de uma Perspectiva Feminista de Ciência e das temáticas específicas de gênero e de raça/etnia e pensar em ações efetivas para sua inserção nos currículos.

Para tanto, outro aspecto importante é a elaboração de um plano de âmbito institucional composto de um conjunto de ações que envolva toda a comunidade acadêmica no sentido de levar à reflexão acerca da relevância das temáticas de gênero e de raça/etnia e visando a inclusão de fato dos temas nos currículos. Felipe destaca a importância de ações específicas que visem à inclusão dos temas de gênero e de raça/etnia nos currículos, para além de ações individuais ou de ações que ficam à margem do cânone curricular. Conforme destacado acima, ele salienta que o contexto do IFBA (apesar de historicamente androcêntrico, eurocêntrico e classista), após um histórico de gestores masculinos, teve, por oito anos, uma gestora mulher e negra, Aurina

⁷⁷ Fonte: <https://oglobo.globo.com/sociedade/menino-veste-azul-menina-veste-rosa-diz-damares-alves-em-video-23343024>, <https://oglobo.globo.com/sociedade/apos-polemica-damares-tranquiliza-podem-vestir-azul-rosa-colorido-23344469>, <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-diz-damares.shtml>. Acesso em 13 de março de 2020.

Oliveira Santana. E agora, desde o final de dezembro de 2019, uma mulher negra novamente, Luzia Matos Mota, vem gerenciando a reitoria do IFBA. Felipe fez referência ainda ao ex-Diretor do *Campus* Salvador, Albertino, homem negro que também fez parte da gestão do Instituto. Assim, ele comenta, então, levando em conta este contexto que vem se modificando na instituição, que são necessárias ações que venham da parte dos(as) gestores(as) em prol da inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia nos cursos.

Eu acho que a gente precisa de uma ação vertical. Precisa uma formação para quem está chegando, para quem não conhece, eu, por exemplo, não... eu reconheço que eu preciso de uma formação. Quando a gente vai discutir isso, por exemplo, no PPC do curso, acaba que a gente tem que fazer uso... chamar colegas que tenham essa leitura para poder fazer... porque eu particularmente não me sinto preparado, me sinto entusiasta, mas não me sinto preparado não. (Felipe, em 15/07/2019)

Anteriormente, conforme fala já mencionada, Felipe afirmou que “a tropa tem a cara do comandante”. Então, ele salientou a relevância de ações institucionais de pessoas da gestão do Instituto e, mais especificamente, da Pró-Reitoria de Ensino. Ele destaca a necessidade de, institucionalmente, se estabelecer um plano de trabalho vertical para a inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia nos currículos. Extrapolando o âmbito de ações individuais, apesar de exaltáveis, ele defende a institucionalização, no âmbito do IFBA, da obrigatoriedade da inclusão das temáticas de gênero e de raça/etnia por meio de um plano de ação que seja implementado de forma obrigatória. Em fala anterior, ele explicou que, se não for obrigatório, não acontece.

O próprio Projeto Pedagógico Institucional, conforme analisado no capítulo anterior, seria um bom início para esse plano de ação, já que ele mesmo apresenta repetidas vezes a importância das temáticas de gênero e de raça/etnia, dentre outros temas. Porém, essa relevância é apontada de forma superficial e frágil. Sem um aprofundamento, resulta em um documento que aborda os temas *proforma*. Como destacado no capítulo anterior, o PPI data de 2013 e a periodicidade de revisão prevista em seu próprio regimento é de dois anos. Portanto, é necessária a convocação de Congresso para revisão e aprimoramento deste documento.

O mesmo se pode afirmar em relação aos Projetos de Cursos, os quais ignoram o tema de gênero e apresentam raça/etnia de forma muito sucinta, apenas atendendo ao requisito legal de citar a temática no PPC. É necessário aprofundar o debate dos temas nestes documentos os quais podem contribuir para o embasamento teórico deste plano de ações de ordem mais prática que visa a implementação das temáticas. Marcelo indica a importância da atualização dos PPCs, citando inclusive que o próprio curso que ele coordena revisou recentemente seu PPC, incluindo

temáticas obrigatórias, tais como Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos, o que não antes não era mencionado no PPC uma vez que datava da década de 1990.

O que pode ser feito aqui é uma progressão natural em termos de Projeto Pedagógico de Curso. Você está falando de uma lei de 2003, existem Projetos Pedagógicos que são antes disso. Existem Projetos Pedagógicos que são depois disso, mas que não contemplavam esse arcabouço legal que você citou aí e que agora nós estamos modernizando todos os Projetos Pedagógicos, tanto técnico quanto superior. E nessa modernização, nessa atualização dos PPCs, isso é obrigatório. A PROEN não deixa o PPC passar se não tiver isso. Tanto que esse é um dos itens de avaliação de curso. Então, nós estamos, isso é uma evolução natural, devido às atualizações dos PPCs, nós contemplamos isso nos projetos dos cursos. (Marcelo, em 23/07/2019)

Marcelo chama a atenção para a atuação da Pró-Reitoria de Ensino na revisão dos projetos pedagógicos de cursos antes de serem submetidos ao CONSEPE. Como mencionado no capítulo anterior, em especial a partir da atuação mais presente da PROEN na supervisão de Projetos Pedagógicos, muitos PPCs foram atualizados. Alguns projetos ficaram mais de dez anos sem atualização. Marcelo explica que é uma dinâmica natural a inclusão das temáticas obrigatórias pela indicação da PROEN e obrigatoriedade da própria legislação. Contudo, reforço, mais uma vez, a necessidade de extrapolar esse viés legalista de mera citação das temáticas obrigatórias, que apenas se limita a cumprir com as legislações. É preciso estender, com mais qualidade, a abordagem das temáticas de gênero e de raça/etnia nos PPCs, principalmente no que tange à temática de gênero que não possui previsão legal explícita que obrigue sua inserção nos cursos.

Essa dinâmica que indica o trabalho realizado pela Pró-Reitoria de Ensino corrobora a fala de Felipe. As ações em prol da inclusão das temáticas de gênero e de raça/etnia podem ser encabeçadas pela Pró-Reitoria de Ensino, que é responsável por planejar, desenvolver, controlar e avaliar a execução das políticas de ensino, nos mais diversos níveis e modalidades. Independentemente de quem encabece este trabalho, de fato, penso que é pertinente e apropriada a criação de uma diretriz normativa interna no sentido de implementar a inclusão dos temas. Segundo Felipe, a ação precisa vertical, isto é, apresentada como obrigatória. Realmente, se a Lei 11.645/2008 existe há mais de dez anos, sendo inclusive item de avaliação do MEC por ocasião do reconhecimento de curso de graduação, e a inclusão do tema nos currículos dos cursos de graduação do *Campus* Salvador e até na prática docente, como este trabalho evidencia, é bastante incipiente e frágil, creio que um plano de ação institucional com ações que incluam atividades obrigatórias seja, de fato, algo necessário (apesar de não suficiente) no sentido de se implementar a inclusão das temáticas.

Outro ponto importante diz respeito à fala de Felipe que ele se sente um entusiasta, mas não preparado. A pesquisa realizada por meio de questionários evidenciou que essa é a realidade de muitos(as) docentes: eles(as) têm vontade de trabalhar as temáticas de gênero e de raça/etnia e alguns(mas) até tentam fazer isso, mas não se sentem adequadamente preparados(as). Ele cita inclusive o momento de elaboração e revisão dos PPCs, os quais demandam a necessidade de discorrer sobre as temáticas. Nesse momento, os(as) docentes recorrem a pesquisas e a ajuda de professores(as) que pesquisam os temas. Assim, algo imprescindível que deve integrar um plano de ações é a formação docente.

A análise dos PPCs dos cursos superiores e de práticas de ensino e aprendizagem do *Campus* desta tese evidenciou o viés androcêntrico, eurocêntrico e positivista de ciência, que exclui a abordagem de temáticas tais como gênero e raça/etnia. Muitos(as) docentes do *Campus* não tiveram formação nos temas e, segundo eles, por isso, não se sentem aptos(as) para incluir as temáticas. Assim, acaba sendo cíclica a reprodução do androcentrismo, eurocentrismo e positivismo no desenvolvimento de conhecimentos científicos. Portanto, pontuo a relevância da formação inicial, isto é, a formação desde os cursos de graduação e pós-graduação que formam docentes e outros profissionais. Ademais, são importantes cursos formativos ao longo de carreira profissional, incluindo participação em projetos de pesquisa e de extensão, isto é formação continuada nos temas de gênero e raça/etnia.

É necessário avançar para uma capacitação efetiva nas temáticas de gênero e de raça/etnia em prol inclusive da missão da instituição de formar cidadãos(ãs) histórico-críticos(as), atentos(as) à aplicação dos conhecimentos científicos e tecnológicos ao mundo real, visando estudos e possibilidades resolutivas para problemas sociais, tal como Paulo Freire (1979) defende: uma educação transformadora. Diversos(as) docentes, ao serem questionados(as) sobre que ações seriam necessárias em prol da inclusão das temáticas de gênero e de raça/etnia deveriam ser tomadas, indicaram a formação docente.

Do ponto de vista, da ação mais individual mais interna, eu acho que as formações seriam um bom caminho, mas uma formação inclusive, eu costumo dizer assim, nós temos um monte de déficit de docentes que entram no IFBA por um edital mal resolvido, um edital que acaba que não atende ao perfil que precisamos. (Felipe, em 15/07/2019)

Felipe destaca a importância da formação de professores(as) nas temáticas, a fim de se capacitarem para incluir as temáticas. De fato, a fim de implementar de modo efetivo a inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia, além de ações individuais da parte de alguns(mas)

docentes, são vitais ações institucionais que incluam a formação continuada de docentes nestes e em outros temas transversais.

Conforme já mencionado acima na fala de Douglas, também Felipe faz referência a editais de concursos docentes que, em sua opinião, são mal formulados. Por exemplo, alguns(mas) participantes desta pesquisa comentaram que há professores(as) na instituição que não possuem uma formação em licenciatura, ou seja, que possuem déficit de conhecimentos pedagógicos, o que poderia dificultar a inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia, já que vem de uma formação puramente técnica. O ingresso de tais professores(as) ocorre a partir de um edital de concurso que não prevê a obrigatoriedade de conhecimentos pedagógicos advindos de um curso de licenciatura ou de uma pós-graduação na área educacional. Portanto, a relevância de tais conhecimentos vem desde este momento de concepção de um edital de concurso docente.

Ainda referente à formação de docentes, há um curso que costuma ser ofertado a novos(as) servidores(as) do Instituto que aborda, principalmente, um panorama geral da instituição, aspectos relativos à carreira, direitos e deveres do servidor, aspectos administrativos etc. Penso que poderia haver também, um curso de formação de novos(as) servidores(as) que incluía, entre outros aspectos, temáticas transversais, tais como gênero e raça/etnia. Assim, a formação dos(as) docentes e técnicos(as) que ingressam na instituição incluiria tanto a gestão administrativa quanto também a acadêmica. Paralelamente, a instituição deveria ofertar também cursos de formação contínua para os(as) profissionais do Instituto. A realização de cursos capacitação deveria ser rotina na instituição, a fim de propiciar a reflexão sobre estes e outros temas.

Catiane reforça a necessidade de formação docente nos temas de gênero e de raça/etnia, tendo em vista que alguns(mas) docentes de disciplinas essencialmente técnicas nunca estudaram as temáticas de gênero e de raça/etnia.

Então, não há uma formação sistemática para a discussão dessas duas questões de raça e de gênero. Eu acredito que essa formação do professor, ela é essencial, em todos os cursos. Não é só na Pedagogia não que se coloca, ou no curso de Letras, ou no curso de História, eu acho que isso tem que permear todos. Por que como é que o professor de Automação ou de Refrigeração, de Eletrônica, que ele não teve lá na sua formação uma preparação, nada que o levasse a despertar sobre isso, de repente ele vai aprender a fazer essa discussão? É complexo isso, é muito complexo. Então, eu acredito que a principal mudança vem desde a formação docente, principalmente. (Catiane, em 27/06/2019)

O tecnicismo dos currículos que formaram os(as) docentes das disciplinas técnicas é reproduzido por muitos destes(as) em sua prática docente. Catiane, assim, defende que é preciso

uma formação adequada aos(as) docentes, especialmente àqueles(as) que nunca tiveram contato com as temáticas de gênero e de raça/etnia. Como já debatido neste capítulo, conhecimentos pedagógicos são importantes e podem contribuir para a inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia, mas não garantem tal inclusão. Em áreas técnicas, é mais desafiador trabalhar os temas, mas não é impossível. Além disso, docentes das Ciências Humanas não obrigatoriamente incluem gênero e raça/etnia em suas aulas. Portanto, é preciso um trabalho contínuo, em todas as áreas, e não apenas direcionado às áreas técnicas e exatas, em prol da inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia.

A fala de Ricardo vem ao encontro das falas de Felipe e de Catiane, já que o mesmo afirma que muitos(as) professores(as) não receberam nenhum treinamento para a inserção dos temas de gênero e de raça/etnia.

o desafio seria com que nós professores tivéssemos a percepção ou a forma de aplicar essas questões no nosso dia a dia, visto que nós não tivemos isso, nós não fomos treinados para isso. Esse é um grande desafio. A solução seria educação continuada, uma atualização talvez, para que pudesse agregar essa temática no nosso dia a dia e aí a gente conseguir trabalhar isso, ter a inserção. (Ricardo, em 26/07/2019)

A formação nas temáticas de gênero e de raça/etnia devem incluir não apenas as concepções teóricas dos temas, mas também a articulação da teoria com a prática, a fim de que haja uma aplicabilidade, de fato, em sala de aula dos temas, seja qual for a área de conhecimento abordada.

O ex-diretor geral Albertino ratifica a relevância das formações:

os professores, de um modo geral, não têm nos seus itinerários formativos na academia, né. Agora, recentemente, alguns até têm mas não com a ênfase que a gente julga necessária, elementos curriculares que abordem a questão. A questão racial, a questão étnica, a questão das relações, a questão da inclusão. Então, é necessário que, no itinerário formativo dos professores, eles tenham esses elementos, para quando chegarem na instituição, no exercício profissional, a gente possa continuar, enquanto instituição, aprofundando esses temas. Então, nas Jornadas Pedagógicas, nos encontros acadêmicos que nós realizamos, invariavelmente, esse tema é colocado. (...) Então, manter os elementos do debate, fazer internamente um convencimento que esse não é um tema para ser tratado especificamente numa disciplina A ou B, mas que é um tema para ser tratado e cuidado em todas, absolutamente todas as disciplinas, em todos os momentos da instituição, o que é difícil até porque tem muito professor aqui que não teve a formação didático-pedagógica. Então, são professores que tem um conhecimento técnico apurado, profundo, mas não tem uma preparação para o exercício da docência e aí não tem essa sensibilidade para tratar. Mas, é necessário, não podemos baixar a guarda, é necessário envolvê-los nessa dinâmica de buscar entender que a inclusão ela faz parte da vida da instituição e que nós temos que atacar full-time. (Albertino, em 10/06/2019)

Albertino reforça o fato de ser mais desafiador inserir as temáticas de gênero e de raça/etnia em sala de aula para docentes que são de áreas técnicas, o que foi corroborado nesta tese. Ele pontua ainda a relevância da formação inicial de docentes nas temáticas de gênero e de raça/etnia, de modo que, no decorrer da carreira, possam aprofundar seus conhecimentos. Comenta que há atividades formativas regulares direcionadas para o corpo docente, tais como as Jornadas Pedagógicas, que são uma oportunidade de conhecimento e aprofundamento acerca dos mais variados temas, a exemplo das relações de gênero e de raça/etnia.

As Jornadas Pedagógicas ocorrem todo início do ano letivo, normalmente organizadas pelo Setor Pedagógico em articulação com a Diretoria de Ensino de cada *Campus*. Os setores pedagógicos de cada *Campus*, em geral, são constituídos de Pedagogas(os) e Técnicas(os) em Assuntos Educacionais, os quais, em geral, organizam e realizam o evento, incluindo a concepção da programação dos temas que serão debatidos. Geralmente, são escolhidos temas que são uma necessidade maior no momento. Por exemplo, evasão escolar é frequentemente abordada nesse evento. Certamente, as Jornadas Pedagógicas são um momento muito propício para o desenvolvimento do debate acerca das temáticas de gênero e de raça/etnia, assim como outros temas. Todavia, ocorrem apenas uma vez ao ano, normalmente, com uma duração de três ou cinco dias apenas. Tive a oportunidade de participar de uma Jornada Pedagógica que, por motivos diversos, acabou sendo reduzida à duração de um dia apenas. Penso que estes e outros temas necessitam ser debatidos de modo mais frequente, ainda mais quando se espera o resultado salientado por Albertino: que os(as) docentes se conscientizem de que tais temas devem ser abordados em todas as disciplinas e não apenas em algumas. Ele ainda menciona que os temas referentes a gênero e raça/etnia são extremamente relevantes e precisam ser abordados “full-time”, isto é, constantemente. De fato, por exemplo, referente ao tema evasão escolar, penso que gênero e raça/etnia devem estar presentes em uma abordagem desse tema, levando em consideração quais os pertencimentos de gênero, de raça/etnia e de classe social, bem como outros aspectos, dos(as) estudantes que mais evadem. Esta é uma informação vital para se pensar em ações de combate à evasão.

Essa discussão remete à fala de Guilherme, quando disse que o Instituto não está descolado da sociedade. Se os temas de gênero e de raça/etnia estão constantemente permeando o cotidiano da sociedade e estão intrínsecos em todas as áreas de conhecimentos, é necessária também uma abordagem constante dos temas. Para Spíndola (2017), os temas transversais requerem o olhar a partir de múltiplas áreas de conhecimento. A abordagem dos temas de gênero e de raça/etnia borram as fronteiras entre os campos de estudos em prol de uma visão ampla de tais temáticas. Os eventos deveriam evidenciar essas relações entre os diferentes

campos de conhecimentos na abordagem de temas, tais como as relações de gênero e de raça/etnia, com a participação efetiva de todas as áreas.

Marcelo também cita a importância dos eventos, tais como as Jornadas Pedagógicas, as quais ele indica que frequentemente debatem as temáticas de gênero e de raça/etnia.

*A Jornada Pedagógica, toda Jornada Pedagógica nossa aqui sempre tem palestras sobre os temas diversidade de gênero, de raça, de tudo mais. Temos sempre nas Jornadas Pedagógicas e os departamentos DSPP e o DEPFIL sempre ofertam oficinas e palestras sobre isso também.*⁷⁸ *Se você entrar lá no site, no link do Campus, sempre aparecem.* (Marcelo, em 23/07/2019)

Marcelo comenta que os Departamentos de Sociologia, Psicologia e Pedagogia e de Filosofia oferecem atividades formativas nas temáticas de gênero e de raça/etnia. Essa afirmação reforça o que foi discutido no item anterior sobre a concepção androcêntrica e positivista de ciência da parte de muitos(as) docentes, pois logo associam as temáticas de gênero e de raça/etnia às áreas de Ciências Humanas, tais como Sociologia e Filosofia. Por isso, uma professora entrevistada afirmou que, ao realizar atividades, por exemplo, referentes à Semana da Consciência Negra, que esta deveria ser responsabilidade de todas as áreas, ao invés de ser considerada uma atividade do Departamento de Sociologia ou de História. Em geral, são os(as) docentes das disciplinas de Ciências Humanas que organizam tais eventos, como se as outras áreas não tivessem nenhuma relação com os mesmos.

Marta Maria Leone Lima (2011) afirma que é desafiadora a formação docente, pois significa modificar crenças e valores arraigados nas instituições de ensino e na sociedade de uma forma geral.

Modificar crenças, valores, conteúdos tão arraigados no seio da sociedade e da escola não é fácil. Rever a formação de professores(as) a partir das universidades também tem sido uma tarefa difícil. Repensar conceitos, teorias, metodologias, incorporar novas categorias analíticas para os estudos no campo das Ciências Sociais se constituiu em um grande campo de batalha, como, por exemplo, convencer a comunidade acadêmica de que a categoria classe não explica a diversidade humana e a complexidade humana e que é necessário articular, além de classe, questões como gênero, raça/etnia, sexualidade, cultura e religião; que só através da visibilização da mulher, do(a) negro(a), dos(as) índios(as), dos(as) homossexuais, dentre outros(as) esquecidos(as) da história, é que vai ser possível a construção de uma sociedade mais justa. (LIMA, 2011, p. 69)

⁷⁸ DSPP refere-se ao Departamento de Sociologia, Psicologia e Pedagogia e DEPFIL, ao Departamento de Filosofia do *Campus* Salvador.

Reconhecer que é preciso considerar relações de gênero, raça, etnia, sexualidade, entre outros aspectos, no debate sobre desigualdade, não sendo suficiente o debate apenas em torno de classes sociais, implica um desafio muito grande. Rever e modificar valores que estão cristalizados na sociedade é algo bastante difícil, mas não impossível.

Dessa maneira, um aspecto importantíssimo no sentido de se implementar um plano de ações que inclui a formação inicial e continuada do corpo docente e também a participação efetiva em eventos, tais como as Jornadas Pedagógicas e Semana da Consciência Negra, entre outros eventos, consiste em vencer a resistência da parte de muitos(as) docentes de que não precisam aprender determinados conteúdos. Catiane comenta a arrogância da parte de alguns(mas) docentes e a resistência em compreender que professor(a) também aprende.

Por mais que ele ache que... porque tem professor que é arrogante, a maioria né, nós somos. Tem muitos que acham porque chegou no doutorado que não precisa aprender mais nada, chegou o final da..., mentira, não sabe nada. Não sabe nada. Tem aluno que chega aqui que dá um show, dá um show sobre essas questões. Ai você vai ver, pô, está vendo, eu preciso aprender. Nós não sabemos nada, nada. Isso é bobagem porque chegou no mestrado ou no doutorado... Ele pensa porque ele é Doutor em Física ou porque ele é Doutor na Tecnologia, ele sabe, ele tem uma coisa, ele não sabe nada. Vai aprender a viver. Então, eu acho que realmente o professor, eu acho que a gente tem que perder um pouco dessa coisa que a gente sabe, que a gente é o dono do conhecimento, aprender um pouco com a vida né, vai perceber, vai melhorar muito isso. (Catiane, em 27/06/2019)

O exercício da profissão docente, por décadas, significou ensinar em uma relação unilateral, da parte do(a) docente para o(a) estudante, remetendo à educação bancária, mencionada por Paulo Freire (1979), em que o(a) aluno(a) é um depósito de informações e as atividades avaliativas são como extratos, que fazem a verificação do saldo desses depósitos, por assim dizer. A educação bancária ainda constitui a visão de educação de muitos(as) docentes ditos tradicionais, que veem o androcentrismo, eurocentrismo, positivismo e tecnicismo como intrínsecos à Ciência. Tais docentes veem as temáticas como gênero e raça/etnia como incompatíveis com o conhecimento científico, por serem temas subjetivos, contrários aos pilares da objetividade e neutralidade. Para esse viés de educação, os(as) estudantes não têm voz, uma vez que não são detentores(as) de conhecimentos, mas meros(as) receptores(as).

É preciso vencer essa concepção com as pedagogias feministas que, assim como outras pedagogias libertárias, percebem a educação como um processo de mão dupla, em que docentes e estudantes ensinam e aprendem. (SARDENBERG, 2011) No que tange, por exemplo, aos temas de gênero e de raça/etnia, muitos(as) alunos(as) interessam-se pelos temas e estudam os mesmos. Por que não admitir que estudantes também podem ensinar esses e outros temas? É preciso vencer a arrogância de alguns(mas) docentes para admitir isso e, pelo contrário,

aproveitar essa oportunidade de troca de conhecimentos em sala de aula. É necessário que vencer a arrogância e o orgulho permita aos(as) docentes estudar, aprender sobre temas que não têm conhecimento ou que necessitam de aprofundamento e reflexão. Aliás, todas(os) nós precisamos estar estudando constantemente, relendo livros, estar sempre aprendendo e se atualizando em temas diversos.

Carolina ratifica esse aspecto quando afirma que aprende com os(as) estudantes.

E assim, a gente tem os coletivos, a gente tem na verdade uma juventude, eu costumo dizer a elas, “você me educam”, porque essa é uma geração que aqui dentro tem uma consciência muito grande do papel da mulher, dos seus direitos, é uma galera muito empoderada que está buscando conhecer e também levar essa discussão. Acontecem rodas de conversa na praça vermelha. Então, isso aqui é muito presente. (Carolina, em 06/08/2019)

Carolina comenta que, em especial, quando ocorrem eventos, os(as) estudantes são proativos em participar e evidenciar seu interesse e conhecimentos acerca dos temas de gênero e de raça/etnia. Em minha atuação no Instituto, presenciei momentos em que houve iniciativa dos(as) estudantes em formar grupos, elaborar projetos sobre temas diversos e realizar propostas de atividades para serem realizadas no *Campus*. Assim, essa proatividade e interesse dos(as) estudantes devem ser valorizadas e incentivadas.

Nesse sentido, é preciso desconstruir a concepção androcêntrica, positivista e tecnicista de ciência que valoriza a objetividade fraca e a racionalidade, desprezando experiências cotidianas, ainda mais quando advindas de um grupo que estaria, sob essa visão, em uma posição de subalternidade.

A valorização da subjetividade corrobora a epistemologia feminista perspectivista. Para Jaggar (1997), as emoções não são indesejáveis à ciência, mas, ao contrário, devem ser valorizadas e encaradas como necessárias à investigação teórica.

Acerca da subjetividade do(a) pesquisador(a), Guilherme comenta que, como homem, é impossível ele entender, por experiência própria, o que é o preconceito contra as mulheres, mas isso não lhe impede de ser sensível à questão pelas experiências de mulheres com quem convive. Ele complementa que, como docente, tem um papel especial em pensar seus valores.

Você sabe de algo que eu não sei. Eu não tenho como saber, mesmo que eu vire um pesquisador e passe a pesquisar essa questão de gênero tem algo que eu nunca vou passar porque eu não sou mulher. Então, eu não vou passar, né. Isso é existencial. É... Mas, eu tenho mãe, eu tenho irmã. Isso não me impede de ser sensível à questão, de eu rever minha formação, de eu pensar na minha formação, né, de eu pensar na minha história, na minha construção como indivíduo, e acho que aí é uma demanda... É para todo ser humano, mas para professor é urgente né, você precisa pensar no seus valores. Você foi constituído como ser no mundo e eu acho que as saídas né, se

eu não sou um pesquisador, se eu não trato isso de uma forma profunda, mas se eu quero trazer isso, com o mínimo de seriedade em sala de aula, a forma de se fazer, a forma de fazer abrir para os estudantes, tem estudantes que em determinado momento vai ter leituras mais apropriadas do que as suas, vai acontecer mesmo.... (Guilherme, em 22/07/2019)

Em entrevista, Guilherme citou que sofreu preconceito pela sua raça/etnia quando visitou determinados países. Então, naquele contexto, ele viveu efetivamente como é ser discriminado. Então, ele comenta que, acerca do preconceito de gênero, ele não tem experiência por ser homem, reconhecendo seu lugar de privilégios. Todavia, ele comenta que é sensível à questão e que considera importante pesquisar sobre as temáticas de gênero e de raça/etnia, a fim de apresentá-las em sala de aula com seriedade, pois ele reconhece que não pesquisa os temas. Reforça-se, assim, a importância de uma formação inicial e continuada de docentes sobre as temáticas. Além disso, a sua fala ratifica a importância das experiências de vida do(a) pesquisador(a), valorizando assim a subjetividade na pesquisa. Ademais, a fala de Guilherme destaca que, ao valorizar as subjetividades, é preciso valorizar as experiências e saberes dos(as) estudantes, reconhecendo que, muitas vezes, eles(as) têm mais propriedade para abordar as temáticas de gênero e/ou de raça/etnia, pois estudam sobre os temas e têm mais familiaridade com os mesmos do que o(a) próprio(a) docente da disciplina. Nesse sentido, é preciso manter aberto o diálogo em sala de aula, para a troca de conhecimentos, valorizando os(as) alunos(as) como produtores(as) de saberes. As experiências de vida dos(as) estudantes também ensinam e produzem conhecimentos.

Ratificando a importância da realização de eventos, Carolina relata que convidou uma estudante da UFBA, ex-aluna do IFBA, para relatar sua experiência como única mulher negra do curso ao qual está vinculada na Universidade, Engenharia da Computação.

E a estratégia é a gente trazer essas discussões, trazer autoras, trazer outras abordagens, promover eventos. Esse evento mesmo sobre mulheres e ciência, tem uma ex-aluna, é uma menina negra, que passou para Engenharia da Computação na UFBA. Só tem cinco mulheres na turma, a única negra é ela. Aí a gente trouxe ela para falar da experiência dela dentro do IFBA, na UFBA. Então, assim, é esse processo mesmo de promover esses eventos, dar visibilidade, procurar autoras, mulheres negras, mulheres negras que façam ciência, mostrar para esses meninos e meninas que é possível, que tem outras pessoas que são diferentes daquele “padrão”, que estão construindo esse conhecimento, que estão desbravando esse caminho e que eles não sabem. Renovar o conhecimento, ler outras coisas, procurar outros autores, porque muitas vezes a gente está acomodada né. (Carolina, em 06/08/2019)

Referindo-se a um encontro sobre Mulheres, Ciências e Tecnologia, realizado no *Campus* no dia da mulher latina e afrocaribenha, no dia 25 de julho de 2019, Carolina ratifica a importância de dar visibilidade à experiência de estudantes e ex-estudantes do *Campus*,

valorizando as subjetividades e as emoções na Ciência. Ela relata sobre a importância do exemplo apresentado pela ex-aluna, evidenciando que é possível vencer preconceitos e que pessoas fora dos padrões androcêntricos e eurocêntricos produzem ciência.

A fala de Carolina destaca ainda a importância de os(as) docentes estudarem as temáticas de gênero e de raça/etnia, buscando formação continuada, quando ela cita que não devem se acomodar, mas devem procurar outros(as) autores(as), para além do currículo eurocêntrico e androcêntrico, principalmente autoras negras que fazem ciência. Para tanto, é preciso, como mencionado, reconhecer que docente também aprende e que estudante também ensina. O processo de ensino e aprendizagem é uma troca.

Guilherme acrescenta que, em prol da inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia, assim como outros temas transversais, é preciso incentivar a pesquisa. Ele comenta que a alta carga horária docente em sala de aula tem dificultado o incentivo à pesquisa que poderia abordar as temáticas de gênero e de raça/etnia, assim como outros temas transversais.

Quem está fazendo pesquisa aqui é herói. Eu estou falando muito da pesquisa, que é a minha. Quem pesquisa aqui é herói. Com uma carga horária dessas, você é convidado a não fazer. Eu sou convidado a não fazer pesquisa. Com essa carga horária... Não sei se eu tiver cinquenta anos, eu vou estar fazendo mais. Hoje eu tenho 37, com 50 eu não sei se eu vou estar fazendo mais pesquisa. Tem cabeça que... Eu passei o fim de semana lendo. Cheguei em minha casa, que foi a única brecha para estudar, que eu consegui estudar. Eu não consigo estudar e sábado e domingo eu passei o dia estudando isso. Mas é difícil. (Guilherme, em 22/07/2019)

A carreira docente requer um(a) pesquisador(a) constante. Como os(as) docentes irão estar se atualizando em suas áreas de atuação, ampliando seus conhecimentos e se aprofundando em temas transversais, a exemplo das temáticas de gênero e de raça/etnia, que podem ser algo totalmente novo dependendo de suas áreas de atuação? Guilherme comenta que passou o fim de semana estudando, pois não teve tempo de ler e estudar durante a semana. Decerto, é preciso sacrifícios da parte dos(as) docentes para se capacitarem cada vez melhor em sua atuação. Penso que poderia se pensar em meios de incentivar e criar condições efetivas para que os(as) docentes sejam de fato pesquisadores(as). É preciso destacar ainda que vem ocorrendo, cada vez mais, a diminuição da oferta de bolsas de pesquisa, ensino e extensão por parte de autoridades governamentais. Essa diminuição dificulta ainda mais que temas, tais como gênero e raça/etnia, possam ser expandidos e difundidos.

Um exemplo de projeto de extensão realizado na temática de gênero é do curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, que possui o projeto intitulado “ADS

Gênero”. Dois professores comentaram sobre esse projeto. Antônio relata os temas abordados no último evento do projeto, realizado em 2018:

... “Tecnologia rosa: a inserção das mulheres na tecnologia.” “Mulheres e tecnologia: por que não?” “Tecendo conexões além do wi-fi.” “Como ser uma menina digital.” (Antônio, em 22/07/2019)

Douglas também comentou sobre o projeto.

a gente já realizou um evento, que foi um evento construído por professores e alunas para falar da questão de gênero dentro da área tecnológica, dentro da área de computação, da área de Análise e Desenvolvimento de Sistemas. É uma temática que já tem mais penetração na área tecnológica. A Sociedade Brasileira de Computação tem feito campanhas, né, para a valorização da mulher, para atração de mais mulheres para área da tecnologia e também de tratar as questões correlatas, a questão de gênero, homofobia, é... Eu acho que, especialmente aqui no curso, essa é uma temática mais tranquila, mas eu conheço outros cursos da área tecnológica aqui que têm professores que têm uma certa dificuldade de tratar desse tema. (Douglas, em 31/07/2019)

Os docentes Antônio e Douglas relataram acerca do projeto “ADS Gênero” que tem atraído muitos(as) estudantes nos debates promovidos pelo projeto. Eles relataram que a realização desse projeto é resultado de pesquisas de um grupo de docentes e estudantes que têm destacado o quanto as questões de gênero e de raça/etnia (nesse caso, em especial, gênero) estão intrínsecas no cotidiano dessa área. Douglas havia comentado que, quando se desenvolve um *software* ou um banco de dados, realizam-se estes a partir de uma concepção de mundo que pode ou não estar permeada de preconceitos de gênero e/ou de raça/etnia, entre outros processos discriminatórios. Portanto, a reflexão realizada nesse projeto tem levado a uma formação menos positivista e tecnicista e mais humana e consciente do papel que cada um(a) de nós temos em combater opressões de gênero, raça, etnia, sexualidade etc.

Douglas comenta, então, que, dentro do curso de ADS, a abordagem dos temas de gênero e de raça/etnia é melhor aceita e realizada de modo efetivo, comparativamente, por exemplo, a outros cursos de tecnologia. Todavia, apesar de muito pertinente e interessante a realização de projetos, quer sejam de pesquisa, quer de extensão, sobre os temas de gênero e de raça/etnia, ampliando o debate e a troca de saberes sobre os temas, pontuo, mais uma vez, que os temas devem também estar inseridos nos cânones curriculares e Projetos de Cursos, além de permearem o âmbito extracurricular e extra sala de aula.

Ainda assim, destaco a importância de tais eventos sobre as temáticas de gênero e de raça/etnia, os quais podem ser um caminho em prol da visibilidade e ênfase na relevância dos

temas. Estas ações podem contribuir para que os temas sejam incluídos nos currículos, presentes nas ementas das disciplinas e debatidos efetivamente em sala de aula. Afinal, é necessário instigar no corpo docente e discente de todas as áreas o interesse pelos temas e propiciar meios para que possam, de fato, estudar e pesquisar sobre estas temáticas, assim como sobre outros temas transversais, presentes no cotidiano, necessários de serem debatidos e problematizados.

Outro projeto de extensão que foi citado neste capítulo foi o realizado no curso de Radiologia, que convida mulheres da comunidade interna e externa à realização de exames de imagem no Instituto, “Radiologia e Saúde da Mulher”. A relevância das temáticas de gênero e de raça/etnia nas diversas áreas de conhecimento é reforçada por tais projetos, em consonância com Schiebinger (2014), que defende as inovações gendradas, isto é, métodos de análise de gênero para a ciência e a engenharia, tendo em mente que gênero é crucial em todos os estágios das pesquisas, geram criatividade, introduzem novas perspectivas e abrem novas áreas de pesquisa.

Mônica também indicou a importância de projetos, tais como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que possibilita a abordagem de temáticas como gênero e raça/etnia. As atividades dos(as) licenciandos(as) bolsistas do Programa são supervisionadas por um(a) docente de Ensino Superior. Visto que Mônica atua junto ao PIBID, ela comenta, a partir de sua experiência, a relevância desse tipo de programa no sentido de capacitar os(as) estudantes nos mais diversos temas.

A gente tem projetos. Assim, eu acho que o grande diferencial da licenciatura foi até hoje o Projeto de Iniciação à Docência, PIBID, que faz com que os estudantes permaneçam no curso e que se abram para as diversas temáticas que a gente não consegue contemplar nos currículos. Então, é muito rico, porque você vê que nas atividades que eles são fomentados a desenvolver nas salas de aulas dos grupos que eles participaram se incentiva muito a leitura para tudo, para Direitos Humanos, Educação Ambiental, né, de como inserir isso na prática docente. Então, eu vejo que eles são bastante sensíveis, porque, quando a gente faz, por exemplo, já fizemos, umas três vezes, Feira [...], a gente fez a Feira [...], os estandes, tudo, não deixa nunca de ter um grupo que escolheu uma temática, né, dessas temáticas transversais mesmo, sobre Educação Ambiental, sobre Mulher. (Mônica, em 23/08/2019)

Mônica destaca a relevância de projetos, tais como o PIBID, que podem instigar nos(as) estudantes o interesse em estudar e desenvolver temáticas transversais. Ela comenta que os(as) alunos(as) do programa desenvolvem atividades sobre temas diversos em sala de aula. Visto que os(as) bolsistas do PIBID, estudantes de licenciatura, realizam atividades de observação e prática de ensino, eles(as) precisam estudar e se preparar tais atividades. Assim, é uma excelente forma de se aprofundar em temas diversos que desejem abordar. Mônica cita ainda que, em

Feiras, eventos onde os(as) estudantes expõem seus trabalhos, sempre aparecem temáticas transversais, incluindo gênero e raça/etnia.

Decerto, conforme destacado pelos(as) entrevistados(as), projetos de ensino, pesquisa e extensão e eventos, atividades extracurriculares de um modo geral, são excelentes meios em prol da visibilidade e valorização das temáticas de gênero e de raça/etnia no *Campus*, que podem instigar e motivar docentes e discentes a se aprofundarem nos temas. Essa aproximação e afinidade com as temáticas podem resultar na sua inclusão efetiva em Projetos Pedagógicos, nos currículos e em sala de aula. Todavia, saliento que a fala de alguns(mas) docentes indicou que os temas de gênero e de raça/etnia eram abordados em tais eventos, mas que não estavam efetivamente nos currículos e em sala de aula. Alguns(mas) docentes explicaram que tais atividades fora da sala de aula debatem os temas. Portanto, é preciso que a existência de projetos e eventos no *Campus* que debatem os temas não resulte na conclusão que, então, os temas estão contemplados. Ressalto que é necessária a inserção das temáticas de modo efetivo nos currículos e a presença das mesmas nas ementas das disciplinas, a fim de que tais conteúdos não fiquem apenas às margens do cânone curricular e recebam o destaque que lhes cabe.

Em prol da efetiva inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia de forma efetiva, é preciso pontuar ainda a importância de material didático específico. Esse aspecto foi citado pela ex-diretora de ensino Catiane.

[...] a questão de material de apoio, porque existem muitos materiais, mas muitos materiais para Educação Básica, educação do Ensino Fundamental e Educação Infantil, por exemplo. Mas, para o Ensino Médio, não tem muito material didático de apoio para essa formação, para a sala de aula. (Catiane, em 27/06/2019)

Catiane refere-se ao nível médio, pois é o nível de ensino em que esteve atuando à época da entrevista. Porém, ela comentou comigo que logo que entrou na instituição, atuou junto ao nível superior de ensino. Ela explica que a falta de material didático adequado para inclusão das temáticas de gênero e de raça/etnia principalmente nos cursos de Nível Médio dificulta a inserção dos temas. Ela indica que, a Nível Fundamental, há maior quantidade de materiais disponíveis. Todavia, penso que há uma produção insuficiente generalizada, em todos os níveis de ensino, de materiais didáticos que abordem os temas de gênero e de raça/etnia. É preciso, portanto, que haja incentivos à produção destes materiais. No caso do Ensino Superior, a realização de pesquisas e produção de artigos acadêmicos sobre as temáticas contribui para uma maior fonte de pesquisa sobre gênero e raça/etnia. A falta de materiais constitui um desafio. Todavia, não deve impedir o(a) docente de incluir as temáticas em sala de aula, por buscar

materiais e, mais do que isso, produzir materiais pertinentes, inclusive com o apoio dos(as) discentes. Pode-se incentivar a produção de materiais e a posterior divulgação e publicação dos mesmos.

Este tópico destacou algumas proposições em prol da inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia no Instituto Federal da Bahia, em especial no *Campus* Salvador. Os(as) docentes salientaram aspectos que se aplicam tanto ao Nível Técnico quanto ao Superior. Foi destacada a importância de um contexto macro mais favorável, com o desenvolvimento de leis específicas sobre a inserção de gênero e aprimoramento da legislação que prevê a inserção da temática das relações étnico-raciais, além de ações que permitam o acompanhamento e apoio em prol da efetiva inserção dos temas. Muitos dos aspectos destacados estão em consonância com Passos, Rocha e Barreto:

a) Um novo olhar sobre a educação; b) conceitos mais amplos de ser humano; c) educadores(as) com múltiplas competências e conscientes do que ensinar, como ensinar, sem preconceitos e ideologizações; d) material didático comprometido com o respeito a diferenças; e) avaliação do processo ensino-aprendizagem que articule a teoria com a prática; f) necessidade de substituir a ênfase do ensino centrada no(a) professor(a) pela ênfase da aprendizagem centrada no(a) aluno(a), em que os papéis de um(a) e de outro(a) se complementam. (2011, p. 58)

No âmbito do Instituto, é necessária revisão e aprimoramento dos documentos institucionais, Projeto Pedagógico Institucional e Projetos Pedagógicos de Cursos com um debate mais consistente das temáticas e sua inserção efetiva nos currículos e ementas. Foi pontuada a importância de um plano de ações institucional que promova ações diversas em prol da inserção efetivas das temáticas de gênero e de raça/etnia. Dentre tais ações, foram salientadas a formação inicial e continuada do corpo docente, a produção de materiais didáticos, o incentivo a projetos de ensino, pesquisa e extensão e a realização de eventos. Para tanto, é vital que o corpo docente esteja aberto para reconhecer que professor(a) também aprende, inclusive com os(as) discentes. É preciso que estejam, assim, abertos(as) a novos aprendizados e a mudanças em seus modos de ensinar e de avaliar, em harmonia com a pedagogia histórico-crítica apresentada por Saviani (2011).

Proponho a criação, no Instituto, de um Núcleo de Estudos sobre Relações de Gênero, à semelhança do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) que já existe na instituição. Ao conversar com uma pessoa membro do NEAB, ela me relatou que não existe um documento que direcione as ações do núcleo. Ele foi formado, primeiramente, como Comissão, em função da organização da Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Raciais, ofertada pelo *Campus*

Salvador. As ações no NEAB estão principalmente associadas à pós-graduação mencionada e também a eventos relacionados à temática das relações étnico-raciais. Pontuo, contudo, a possibilidade de ampliação do NEAB e também de criação do Núcleo de Estudos sobre Relações de Gênero no sentido de ampliar as ações em prol do debate sobre gênero e sobre raça/etnia.

Destaco a necessidade do desenvolvimento de documentos que se proponham a guiar as ações de ambos os núcleos. Além disso, no que se refere à composição dos núcleos, penso que é interessante que, além de servidores(as) docentes e técnico-administrativos e discentes preferencialmente com notório saber acadêmico e/ou ativismo nas temáticas, representantes da gestão, tais como Pró-Reitores(as) de Ensino, Pesquisa e/ou Extensão e/ou Diretores(as) de Ensino dos *Campi*, também componham tais Núcleos, a fim de dar apoio institucional às suas demandas. A partir de tais Núcleos poderiam ser formadas Comissões para tratar de pautas específicas, tais como a Comissão de Prevenção e Combate ao Assédio.

No que tange às ações do proposto Núcleo de Estudos sobre Relações de Gênero, enumero algumas possibilidades: estudar e debater a temática de gênero e sua articulação às diferentes áreas de conhecimentos; desenvolver e revisar periodicamente uma normativa institucional que guie a inserção da temática de gênero no âmbito do Instituto; apoio aos corpos docente, técnico-administrativo e discente no que se refere à inserção da temática de gênero tanto no PPI e PPCs quanto no desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem; promover, com o apoio de Comissões específicas, eventos diversos que abordem a temática de gênero e outros temas relacionados; promover em articulação com a Diretoria de Gestão de Pessoas ações de capacitação sobre gênero e outros temas relacionados.

Portanto, a partir deste Núcleo de Estudos sobre Relações de Gênero em articulação com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, o qual proponho que seja ampliado para o desenvolvimento de ações em todo Instituto e não apenas no *Campus* Salvador, podem ser pensadas e desenvolvidas ações diversas, tais como as destacadas neste tópico e que foram indicadas pelo próprios docentes do *Campus*, tais como a realização de normativas institucionais específicas sobre os temas de gênero e de raça/etnia, a promoção de formação continuada aos docentes, e também a toda a comunidade, sobre as temáticas de gênero e de raça/etnia, realização de eventos diversos em prol do debate dos temas e ainda o incentivo a projetos de ensino, pesquisa e extensão no Instituto. Acerca deste último aspecto, destaco a necessidade de fomento, tanto da parte de instâncias e órgãos governamentais, quanto a nível institucional, a projetos de ensino, pesquisa e extensão nos *Campi*, que podem contribuir para

o aprofundamento dos temas de gênero e de raça/etnia, assim como de outras temáticas transversais.

Este capítulo ratificou a hipótese levantada nesta tese de que a inclusão das temáticas de gênero e de raça/etnia é especialmente desafiadora no contexto do Instituto Federal da Bahia. Os capítulos anteriores evidenciaram que o androcentrismo e positivismo históricos da instituição repercutem até hoje nos dados quantitativos que revelam a presença ainda majoritária masculina na maior parte dos cursos superiores do *Campus* Salvador e na instituição como um todo. Também os documentos institucionais que, em tese, guiam o fazer pedagógico do Instituto, os Projetos Pedagógicos Institucional e dos Cursos Superiores do *Campus* Salvador, são permeados por androcentrismo, eurocentrismo, positivismo e tecnicismo, com escassa ou inexistente abordagem das temáticas de gênero e de raça/etnia. Por fim, as práticas de ensino e aprendizagem realizadas no *Campus* encontram nas premissas da Ciência Moderna motivos para, frequentemente, não incluírem as temáticas de gênero e de raça/etnia em sala de aula. Por outro lado, há docentes comprometidos com a relevância dos temas que realizam uma Perspectiva Feminista de Ciência, em consonância com a missão institucional e as pedagogias feministas.

Esta tese confirmou a hipótese de que o histórico androcêntrico, eurocêntrico, sexista e positivista do Instituto torna especialmente desafiadora a inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia em contradição à sua missão de formar cidadãos(ãs) histórico-críticos. Desenho um paralelo entre as relações de gênero e raça/etnia na ciência, assim como na educação. A Ciência Moderna tem como premissas objetividade (fraca), racionalidade e neutralidade e, assim, defende o desenvolvimento de uma ciência dissociada de aspectos humanos e sociais, tais como as relações de gênero e de raça/etnia. Por outro lado, os Estudos Feministas têm evidenciado que a subjetividade é sim pertinente à ciência e enriquece a produção de conhecimento. Da mesma forma, muitos(as) defendem as instituições de educação, em especial, os Institutos Federais, como centros referenciais no desenvolvimento da ciência e da tecnologia, que demandam, em especial, conhecimentos técnicos, sendo conhecimentos sociais, culturais e humanos vistos como secundários. O contexto histórico androcêntrico, eurocêntrico e positivista da ciência, presente nos institutos, apresenta repercussões até os dias atuais. Como afirma Löwy (2000), a ciência é um empreendimento de caráter cumulativo. Todavia, em consonância com uma Perspectiva Feminista de Ciência e as pedagogias feministas, outra história vem sendo construída paulatinamente com luta e persistência. É preciso constância e empenho no sentido de dar condições e apoio à presença, cada vez maior, de mulheres em todos os campos de conhecimento, incluindo os majoritariamente masculinos, e também no combate

à hierarquização de diferenças entre homens e mulheres que subjugam estas últimas, principalmente mulheres negras e pobres, e também características ditas femininas e a cultura africana, entre outras culturas que não são as eurocêntricas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que desenvolvi ao longo do curso de doutorado buscou defender a tese de que o histórico androcêntrico, eurocêntrico, sexista e positivista do Instituto Federal da Bahia, refletido em seus currículos, os quais são voltados para a formação profissional, com vocação para as ciências duras, não vem contemplando as temáticas de gênero e de raça/etnia, o que torna especialmente desafiadora a sua inserção nos cursos superiores ofertados pela instituição.

Fui instigada a realizar esta pesquisa e justifico sua relevância por compreender que as instituições de ensino podem contribuir na formação de cidadãos(ãs) por desenvolver sua criticidade e sua percepção do potencial transformador da educação na desconstrução de opressões, tais como o sexismo e o racismo. Nesse sentido, a pesquisa que foi apresentada é feminista, porque objetiva melhoria na vida das mulheres, oprimidas pelo sexismo e o racismo.

A investigação da tese destacou o histórico de mais de cem anos da Educação Profissional, Científica e Tecnológica e, especificamente, do Instituto Federal da Bahia e do *Campus* Salvador. Em sua origem, os Institutos se destinavam à formação de pessoas de classes sociais populares, como uma educação assistencialista que visava afastar seus egressos de crimes. O princípio da história dos Institutos remonta à finalidade principal de formar operários para fábricas, executores de atividades manuais, sob uma perspectiva positivista de ciência. Os cursos foram, assim, por décadas, voltados para classes sociais populares. À medida que o prestígio pelas profissões técnicas foi aumentando, também foi crescendo a procura por tais cursos da população de classes médias e médias-altas. Com isso, foi ficando cada vez mais difícil às classes populares ingressar nos institutos.

No que tange ao recorte de gênero, as mulheres foram excluídas por décadas dos cursos ofertados pelo Instituto, os quais eram voltados para o público masculino. Na década de 1970, quando uma crescente quantidade de mulheres passou a ingressar nos cursos, elas foram discriminadas, pois eram vistas como inaptas para o trabalho técnico industrial. A ex-reitora Aurina Oliveira Santana, ex-aluna do curso de Eletrotécnica, foi discriminada, tanto pelos colegas de curso, que frequentemente faziam os trabalhos escolares e colocavam seu nome, não confiando nela para participar das atividades, como também pela sociedade em geral que a questionava como ela iria ficar subindo em postes ao exercer a profissão.

Os resultados da pesquisa quantitativa evidenciam que o androcentrismo excludente ainda é realidade na instituição, que possui maioria masculina em seu corpo discente na instituição como um todo (55,5%) e, especificamente, no *Campus* Salvador (60%). A maioria masculina é mais acentuada no corpo discente do Ensino Superior (65,4%). Os resultados

apontaram ainda para uma discrepância mais acentuada em determinados cursos: Engenharia Mecânica (84% masculino), Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (82,5% masculino) e Engenharia Industrial Elétrica (80% masculino). Tais dados corroboram outras pesquisas que evidenciam que há um direcionamento das mulheres para determinadas áreas de conhecimento que podem estar associadas a estereótipos de gênero e processos de socialização diferenciados. (VELHO e LEÓN, 1998; BANDEIRA, 2008; CARVALHO e CASAGRANDE, 2011 e MELO, 2018) Dessa maneira, as áreas de conhecimento ainda são permeadas por assimetrias de gênero, sendo as mulheres excluídas e consideradas inaptas para determinadas áreas, principalmente as voltadas para Ciências Exatas. Até mesmo dentre o corpo docente, os resultados dos dados quantitativos corroboram os dados discentes, haja vista que a maior parte do corpo docente é masculino, principalmente nos cursos supramencionados, onde há entre 70% e 80% de docentes masculinos.

No que concerne à autodeclaração étnico-racial tanto do corpo discente quando docente, a grande maioria se autodeclara preta ou parda, assim como ocorre no estado da Bahia e na cidade de Salvador, caracterizados pela maioria da população autodeclarada negra. Contudo, a experiência de Aurina Oliveira Santana e, também, do ex-diretor do *Campus* Salvador, Albertino Ferreira Nascimento Júnior, evidenciou que o Instituto não está imune ao racismo, pois ambos sofreram preconceitos devido ao seu pertencimento étnico-racial, tanto no âmbito do Instituto, quando fora deste.

A história dos Institutos tem avançado. Contudo, há fortes resquícios do androcentrismo, positivismo e tecnicismo, característicos da Ciência Moderna, que permeiam o Instituto até os dias atuais. Além disso, ainda são evidentes currículos e práticas de ensino e aprendizagem eurocentradas que não valorizam a História e Cultura Afro-brasileira e Africana que são a própria história do povo soteropolitano e baiano.

Os resultados da pesquisa qualitativa corroboram os dados quantitativos no que se refere ao androcentrismo e positivismo que ainda permeiam a instituição. Os Projetos Pedagógicos Institucional e dos Cursos Superiores do *Campus* Salvador mostram-se atentos à importância da formação humanística, incluindo as temáticas de gênero e de raça/etnia, de acordo com a legislação vigente. Contudo, não há uma abordagem sólida de tais temáticas, articulação com as áreas de conhecimento dos cursos nem tampouco inserção dos temas nos currículos e nas ementas das disciplinas de forma explícita e consistente.

O Projeto Pedagógico Institucional do IFBA, datado do ano de 2013, necessita de uma revisão e atualização. Apesar de mencionar, repetidas vezes, as temáticas de gênero e de raça/etnia, carece de informações sobre como desenvolver tais temas nos diferentes níveis e

modalidades de ensino. Apesar de citar gênero, raça, etnia, sexualidade e outras categorias, não problematiza nem nomeia as interseccionalidades ou relações entre as diferentes categorias citadas. Portanto, o documento precisa de aprofundamento de tais questões visando inclusive a missão institucional expressa: formar cidadãos(ãs) histórico-críticos(as), oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país. (IFBA, 2013)

A análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Superiores evidenciou uma contradição. Por um lado, os PPCs delineiam, na maior parte dos cursos, princípios, diretrizes e objetivos que estão em consonância com a pedagogia histórico-crítica e as pedagogias feministas; por outro lado, seus componentes curriculares e respectivas ementas, em sua ampla maioria, mostram-se positivistas, tecnicistas e eurocentrados, com inclusão escassa e incipiente dos temas de gênero e de raça/etnia. Assim, os currículos dos cursos superiores, com destaque para os cursos tecnólogos e as engenharias, de um modo geral, indicam caminhos que, provavelmente, não chegam ao objetivo e à missão institucional de formar cidadãos(ãs) histórico-críticos(as).

Visto que o PPI e os PPCs são os documentos que, em tese, guiam os processos de ensino e aprendizagem, cabe uma reformulação de tais documentos, com um direcionamento à própria missão institucional, extrapolando o viés de ciência caracterizado pelo androcentrismo, eurocentrismo, positivismo e tecnicismo, em prol de uma Perspectiva Feminista de Ciência e da compreensão de educação dialógica e transformadora.

A pesquisa de campo, realizada por meio de aplicação de questionários e realização de entrevistas, com a participação de um total de 67 docentes, revelou que o androcentrismo e eurocentrismo que marcam a história do Instituto e que ainda estão expressos nos currículos dos cursos superiores repercutem também sobre processos de ensino e aprendizagem realizados no *Campus* Salvador.

No que tange à relevância ou pertinência das temáticas de gênero e de raça/etnia nos currículos dos cursos ofertados pelo *Campus*, muitos(as) docentes expressaram compreender a relevância dos temas, porém sentem-se inaptos(as) para abordá-los. Alguns questionaram a necessidade de incluir as temáticas nos cursos em que atuam. Afirmaram que deveriam ser abordados temas mais amplos em torno da desigualdade de um modo geral ou, então, afirmaram que a inclusão dos temas apenas é relevante para Educação Básica, pois, na idade adulta, a formação humana está concluída. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de uma posicionalidade política em prol da inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia em todos

os níveis de ensino. Penso que o trabalho com temas específicos de gênero e de raça/etnia precisa ser contínuo, assim como o combate ao racismo e ao sexismo também deve ser.

Muitos(as) docentes destacaram a relevância da formação inicial e continuada nos temas de gênero e de raça/etnia, já que não tiveram aproximação com as temáticas durante sua formação acadêmica enquanto discentes. Inclusive muitos(as) professores(as) atuantes nos Institutos nunca tiveram formação pedagógica, o que contribui para não estarem familiarizados com a inserção de temáticas transversais. Portanto, os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de realização de ofertas de cursos de capacitação para o corpo docente nessas e outras temáticas.

No que se refere às concepções de ciência difundidas no *Campus* Salvador, ficaram evidentes duas vertentes que permeiam o fazer científico: uma marcada pelos pressupostos da Ciência Moderna, quais sejam androcentrismo, eurocentrismo, positivismo e tecnicismo; e outra que expressa uma Perspectiva Feminista de Ciência, que valoriza as subjetividades e emoções como intrínsecas às pesquisas científicas, com destaque para as relações de gênero e raça/etnia que permeiam tais pesquisas.

Sob os pressupostos da Ciência Moderna, práticas de ensino e aprendizagem realizadas no *Campus* expressam a exclusão de mulheres, principalmente em áreas de conhecimentos técnicas e exatas, e inclusão com segregação de mulheres nos cursos superiores do Instituto. Conforme relato de professores(as) entrevistados(as), as alunas, não raro, sentem-se intimidadas e ficam quietas nas aulas, sobretudo em cursos majoritariamente masculinos tais como a Engenharia Mecânica. Também, entre o corpo docente, houve relato de que é costume que as professoras fiquem em grupos separados dos professores.

Ademais, destaco ainda o relato de uma docente, membro da Comissão de Prevenção e Combate ao Assédio no *Campus*, sobre reações de oposição aos trabalhos da Comissão, questionando a necessidade de criação da mesma, apesar de haver casos de assédio e inclusive Processos Administrativos Disciplinares tramitando no *Campus* por este motivo.

O androcentrismo incluído do IFBA/ *Campus* Salvador é evidente também no viés positivista, tecnicista e eurocentrado dos currículos e práticas de ensino e aprendizagem do *Campus* que, sob o argumento de uso da racionalidade científica supostamente exigido pela Educação Profissional, negligenciam a inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia. As principais justificativas são pouco tempo para abranger todos os conteúdos do currículo e, principalmente, incompatibilidade dos temas com disciplinas técnicas e das Ciências Exatas.

A pesquisa evidenciou um embate frequente entre conhecimentos técnicos e das Ciências Exatas e conhecimentos de Ciências Humanas. O questionamento entre o corpo

docente é constante: quais conhecimentos são mais relevantes? Tal disputa sobressai-se principalmente nos momentos de revisão de grades curriculares e, também, no caso de cursos de menor duração, como é o caso dos tecnólogos. Nessa ênfase em conhecimentos técnicos, são comumente negligenciadas temáticas tais como as relações de gênero e raça/etnia, tanto nos currículos quanto nas práticas de ensino e aprendizagem.

Todavia, em meio a uma instituição histórica e contemporaneamente marcada pelo androcentrismo, eurocentrismo e positivismo, diversos(as) docentes, incluindo professores(as) que lecionam conteúdos técnicos, evidenciaram engajamento com os temas de gênero e de raça/etnia por incluírem as temáticas no cotidiano de suas aulas. Tais docentes expressaram entender os temas como não apenas importantes, mas indispensáveis para a formação dos(as) estudantes. Portanto, por mais desafiadora que seja, é possível a inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia em todas as áreas de conhecimento, incluindo as técnicas e as exatas. As temáticas de gênero e de raça/etnia na pesquisa científica são instrumentos de maior criatividade e fornecem novos ângulos e novas formas de ver o mundo. (SCHIEBINGER, 2014; KELLER, 2006)

Apesar de serem muito importantes iniciativas individuais de inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia em sala de aula, é preciso avançar, conforme destacado por alguns(mas) entrevistados(as), para ações instituições em prol da efetiva inserção das temáticas nos currículos e nas práticas de ensino e aprendizagem. Docentes do *Campus* Salvador indicaram que, além da ampliação e aprimoramento das legislações de âmbito federal referentes à educação, poderiam ser desenvolvidas normativas locais que regulassem a inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia no Instituto. Tais normativas indicariam caminhos em prol da ampliação do debate de gênero e de raça/etnia na instituição. Consequentemente, também documentos institucionais já existentes, tais como o PPI e os PPCs, deveriam ser revisitados visando o desenvolvimento da abordagem dos temas e a inserção efetiva dos mesmos nos currículos.

Outro aspecto destacado foi a importância da formação inicial e continuada docente em temáticas transversais, tais como gênero e raça/etnia. Em especial, docentes que não possuem formação pedagógica necessitam de formação complementar nesse sentido. Ademais, os próprios editais de concursos poderiam ser repensados, a fim de que os(as) docentes aprovados(as) tivessem formação pedagógica, quer a nível de graduação quer de pós-graduação. Recentemente, a própria Pró-Reitoria de Ensino do Instituto ofertou um curso de formação complementar na área pedagógica direcionado para docentes não licenciados e sem pós-graduação em educação para atender a esta demanda.

A fim de engajar o corpo docente em cursos de capacitação ofertados pela instituição, os quais poderiam incluir as temáticas de gênero e de raça/etnia, foi destacada a necessidade de conscientização de que docentes não apenas ensinam, mas aprendem também e inclusive com experiências de vida próprias e do corpo discente. Assim, destaca-se a perspectiva dialógica de educação defendida por Paulo Freire (1979).

A pesquisa ainda destacou a necessidade de mais incentivos e condições de desenvolvimento e participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, os quais, entre outros temas, podem aprofundar o debate sobre gênero e raça/etnia. Também foi pontuada a necessidade material didático de apoio, o qual pode ser produzido pela própria instituição por meio de um projeto acadêmico.

Por fim, os eventos, os quais já são amplamente realizados na instituição sobre os temas de gênero e de raça/etnia, constituem uma importante ferramenta que pode contribuir para instigar e motivar os corpos docentes e discentes em temáticas transversais, além de propiciarem o debate e a troca profícua de saberes e conhecimentos. Todavia, as temáticas de gênero e de raça/etnia, assim como outros temas transversais, não devem se limitar ao âmbito dos eventos, mas devem estar inseridos de forma efetiva nos cânones curriculares.

Destaco, por fim, a proposição realizada nesta tese de criação de um Núcleo de Estudos sobre Relações de Gênero e ampliação do já existente Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) no Instituto. Tais núcleos poderiam promover o estudo e o debate das temáticas de gênero e de raça/etnia em articulação às diferentes áreas de conhecimentos, apoiar os corpos docente, técnico-administrativo e discente na inserção dos temas de gênero e de raça/etnia nos documentos institucionais e no desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem, além de promover eventos diversos e ações de capacitação que abordem as temática de gênero e de raça/etnia.

Conforme Paulo Freire (1979), a educação não é a chave de todas as transformações do mundo, mas as mudanças do mundo são um quefazer educativo. O autor afirma que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Esta tese defende o poder transformador da educação. Para tanto, é necessário extrapolar o viés positivista, tecnicista e eurocentrado de educação, tanto nos currículos quanto nas práticas de ensino e aprendizagem, em prol das pedagogias feministas e da pedagogia histórico-crítica, as quais objetivam o desenvolvimento da criticidade visando à transformação e erradicação de opressões de gênero, raça, etnia, classe, entre outras. Nesse sentido, é vital a percepção das relações de gênero e de raça/etnia intrínsecas a todas as áreas de conhecimento.

Esta tese apresenta resultados que confirmam a hipótese de que histórico androcêntrico, eurocêntrico, sexista e positivista do Instituto se contradiz à sua missão de formar cidadãos(ãs) histórico-críticos, expressa em seus documentos oficiais, tornando a inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia especialmente desafiadora. Contudo, apesar de diversos obstáculos, esta tese enfatiza que há inúmeras possibilidades em prol da superação deste desafio e do desenvolvimento de uma Perspectiva Feminista de Ciência e da pedagogia histórico-crítica. Este caminho é permeado pelo diálogo entre conhecimentos das mais diversas áreas, visando, por múltiplos olhares, pensar em soluções para os problemas complexos que permeiam a sociedade, tais como as opressões que envolvem as relações de gênero e de raça/etnia, ainda tão presentes hoje.

REFERÊNCIAS

ABBADE, Marinel Pereira. A Nova LDB: algumas observações. *IN: SILVA, Carmen Silvia Bissoli da; MACHADO, Lourdes Marcelino. (orgs.). Nova LDB: trajetória para a cidadania?* São Paulo: Arte & Ciência, 1998, p. 39-48.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 7ed. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena Galvão Frem Dias da. Análise Qualitativa de Dados de Entrevista: uma proposta. **Paideia**, FFCLRP - USP, Ribeirão Preto, 2, p. 61-69, Fev/ Jul 1992.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em Línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, Vol. 8, N.1, p. 229-236, 2000.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

AZEREDO, Sandra. Teorizando sobre gênero e relações raciais. **Revista Estudos Feministas**. N. E., p. 203-216, 1994.

BAIROS, Luiza. Nossos Feminismos Revisitados. **Estudos Feministas**, Vol. 3, No.2, p. 458-469, 1995.

BANDEIRA, Lourdes. A contribuição da crítica feminista à ciência. **Estudos Feministas** 16 (1), p. 207-228, 2008.

BARRETO, Paula Cristina da Silva. Gênero, raça, desigualdades e políticas de ação afirmativa no ensino superior. **Revista Brasileira de Ciência Política**, No. 16, p. 39-64, janeiro-abril 2015.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Fatos e Mitos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BERMAN, Ruth. Do dualismo de Aristóteles à dialética materialista: a transformação feminista da ciência e da sociedade. *IN: JAGGAR, Alison & BORDO, Susan. (Ed). Gênero, corpo e conhecimento*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997, p. 241-275,

BORDO, Susan. A feminista como o Outro. **Revista Estudos Feministas**, Vol. 8, No. 1, p. 10-29, 2000.

BRANDÃO, Elaine Reis; ALZUGUIR, Fernanda Vecchi. A importância do ensino sobre gênero na graduação em Saúde Coletiva: uma interseção necessária. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, V.28, n.2, p. 67-79, 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf Acesso em 27 de julho de 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. 2004. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171 Acesso em 25 de março de 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Resolução n.º 4**, de 13 de julho de 2005. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração, bacharelado e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf Acesso em 27 de julho de 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf Acesso em 31 de agosto de 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 3 edição. 2016A. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file> Acesso em 10 de setembro de 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. 3 edição. 2016B. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44501-cnct-2016-3edc-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192 Acesso em 10 de setembro de 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INEP/ Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES). **Instrumento Nacional de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância**. Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento. Outubro de 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf Acesso em 27 de julho de 2020.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 27 de julho de 2020.

BRITO, Sônia Maria de Souza. **Formação Técnica, Profissão Professora: Expressões Identitárias das Estudantes da ETFBA, na década de 1970**. 2018. 247f. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

BRUSCHINI, Cristina. O uso de abordagens quantitativas em pesquisas sobre relações de gênero. *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, p. 289-309.

BUTLER, Judith. **Gender Trouble**. Feminism and the Subversion of Identity. New York: Routledge, 1990.

CABRAL, Carla Giovana. Pelas telas, pela janela: o conhecimento dialogicamente situado. **Cadernos Pagu** (27), p. 63-97, julho-dezembro 2006.

CALDWELL, Kia Lilly. Fronteiras da diferença: raça e mulher no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, p. 91-108, 2/ 2000.

CALDWELL, Kia Lilly. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-186, 2002.

CARVALHO, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Salete. Mulheres e Ciência: Desafios e Conquistas. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, Florianópolis, V.8, N. 2, p. 20-35, Jul./Dez. 2011.

CASAGRANDE, Lindamir Salete; SCHWARTZ, Juliana; CARVALHO, Marília Gomes de; LESZCZYNSKI, Sonia Ana. Mulher e Ciência: uma relação possível? **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, Curitiba, V.1, N.4, p. 31-45, Out./Dez. 2005.

CASTRO-GOMES, Santiago. **La Hybris Del Punto Cero**: ciência, raza e ilustracion en la Nueva Granada (1750 – 1816). Bogotá, Colômbia: Pontifica Universidade Javeriana, 2003.

CITELI, Maria Teresa. Mulheres nas ciências: mapeando campos de estudo. **Cadernos Pagu** (15), p. 39-75, 2000.

COLLINS, Patricia Hill. **Black feminist thought**: knowledge, consciousness and the politics of empowerment. Nova Iorque: Routledge, 2000.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, Volume 31, Número 1, p. 99-127, Janeiro/ Abril 2016.

COMTE, Augusto. **Discurso sobre o espírito positivo**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. **Stanford Law Review**, vol. 43, n. 6, p. 1241-1229, 1991.

CRUZ, Maria Helena Santana. A perspectiva de Gênero no campo da Ciência. *IN*: NANES, Giselle; LEITÃO, Maria do Rosário de Fátima Andrade; QUADROS, Marion Teodósio de. (Org.). **Gênero, Educação e Comunicação**. Recife: Editora UFPE, 2016, p. 21-42.

DERRIDA, Jacques. **Margens da Filosofia**. Campinas: Papyrus, 1991.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and Power**. New York: Longman, 1989.

FARGANIS, Sondra. O feminismo e a reconstrução da ciência social. *IN*: JAGGAR, Alison & BORDO, Susan. (Ed) **Gênero, corpo e conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997, p. 224-240.

FARTES, Vera Lúcia Bueno. A Escola Técnica Federal da Bahia na memória dos anos 1970: a construção social da qualificação e da identidade operária. *IN*: FARTES, Vera Lúcia Bueno; MOREIRA, Virilene Cardoso (Orgs.). **Cem anos de educação profissional no Brasil: História e memória do Instituto Federal da Bahia (1909-2009)**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 15-27.

FAVARÃO, Neide Rodrigues Lago; ARAÚJO, Cíntia de Souza Alferes. Importância da interdisciplinaridade no ensino superior. **EDUCERE – Revista da Educação**. Umuarama, v.4, n.2, p.103-115, jul./dez. 2004.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade – transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. *IN*: FAZENDA, Ivani. (Org.) **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008, p. 17-28.

FIGUEIREDO, Ângela; GROSGOUEL, Ramón. Por que não Guerreiro Ramos? Novos desafios a serem enfrentados pelas universidades públicas brasileiras. **Multiculturalismos/ Artigos**. p. 36-41. 2007.

FONSECA, Amilde Martins da. **O que podem as pedagogas?** Hierarquia de saberes e gênero numa instituição de ensino tecnológico. 2017. 228f. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

FORTES, Clarissa Corrêa. Interdisciplinaridade: origem, conceito e valor. **Revista Acadêmica Senac Online**, V. 06, p. 01-11, 2009.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12º Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAS, Patrícia Fernandes Lazzaron Novais Almeida. **A presença feminina nos espaços de poder da Reitoria do Instituto Federal da Bahia**. 2017. 155f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 49. Ed. São Paulo: Global Editora, 2004.

FUNCK, Susana Bornéo; WIDHOLZER, Nara. (Org.) **Gênero em discursos da mídia**. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

GAMA, Ruy. **A Tecnologia do Trabalho na História**. São Paulo: Nobel, EDUSP, 1986.

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

GIROUX, Henry; SHANNON, Patrick. **Education and Cultural Studies**. New York: Routledge, 1997.

HARAWAY, Donna. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu** (5), p. 07-41, 1995.

HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu** (22), p. 201-246, 2004.

HARDING, Sandra. Strong objectivity and socially situated Knowledge. *IN*: HARDING, Sandra. **Whose Science? Whose knowledge?** New York: Cornell University Press, 1991, p. 138-163.

HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. **Revista Estudos Feministas**, No. 1, p. 7-32, 1993.

HARDING, Sandra. Existe um método feminista? *IN*: Eli Bartra (org.). **Debates em torno a uma metodologia feminista**. México, D.F.: UNAM, 1998, p. 9-34.

HARDING, Sandra. **Objectivity & diversity: another logic of scientific research**. Chicago, London: The University of Chicago Press, 2015.

HARDING, Sandra. **Objectivity & Diversity: another logic scientific research**. Chicago, London: The University of Chicago Press, 2015. Resenha de: AYMORE, Débora. Objetividade forte como alternativa à ciência livre de valores. **Scientia e Studia**, São Paulo, V. 15, N.1, p. 175-186, 2017.

HARTSOCK, Nancy. The Feminist Standpoint: developing the ground for a specifically feminist historical materialism. *IN*: HARDING, Sandra. (ed.). **Feminism & Methodology**. Bloomington, Indiana: Open University Press, 1987, p. 157-180.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo de 2010**. Disponível em

<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/2094#/n1/all/n2/all/n3/all/v/1000093/p/last%201/c86/allxt/c133/0/d/v1000093%201/l/v,p+c86,t+c133/resultado> Acesso em 05 de agosto de 2019.

INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA. **Projeto Pedagógico Institucional do IFBA**. Salvador: IFBA, 2013. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/proen/PPIIFBA.pdf> Acesso em 17 de abril de 2020.

INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA. **Regimento do Campus Salvador – IFBA**. Aprovado pelo Conselho Superior em 17 de dezembro de 2013. Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/salvador/acesso-a-informacao/documentos-1/regimento_salvador.pdf/view Acesso em 13 de novembro de 2019.

INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA. **Regimento Geral do Instituto Federal da Bahia**, aprovado pelo Conselho Superior em 27 de junho de 2013. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/menu-de-apoio/paginas-menu-de-apoio/acesso-rapido/regimento-do-ifba-1.pdf> Acesso em 17 de abril de 2020.

JAGGAR, Alison M. Amor e conhecimento: a emoção na epistemologia feminista. *IN*: JAGGAR, Alison & BORDO, Susan. (Ed.). **Gênero, corpo e conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997, p. 157-185.

JAIVEN, Ana Lau. Cuando hablan las mujeres. *IN*: Eli Bartra (Org.) **Debates en torno a una metodología feminista**. México, D.F.: UNAM, 1998, p. 185-198.

KELLER, Evelyn Fox. Qual foi o impacto do feminismo na ciência? **Cadernos Pagu** (27), p. 13-34, 2006.

KISS, Diana; BARRIOS, Olga e ALVAREZ, Judith. Inequidad y diferencia. Mujeres y desarrollo académico. **Estudios Feministas**, Florianópolis, 15(1), p. 85-105, 2007.

LIMA, Betina Stefanello; BRAGA, Maria Lúcia de Santana; TAVARES, Isabel. Participação das Mulheres nas Ciências e Tecnologias: entre espaços ocupados e lacunas. **Gênero**, V.16, n.1, p.11-31. 2sem. 2015.

LIMA, Marta Maria Leone. Educação e Práticas Pedagógicas: Gênero e Diversidade na Sala de Aula. *IN*: COSTA, Ana Alice Alcântara; RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira; VANIN, Iole Macedo. (Orgs.). **Ensino e Gênero: Perspectivas Transversais**. Salvador: UFBA-NEIM, 2011, p. 61-71.

LIMA E SOUZA, Ângela Maria Freire de. O viés androcêntrico em Biologia. *IN*: COSTA, Ana Alice Alcântara e SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. (Orgs.). **Feminismo, Ciência e Tecnologia**. Salvador: REDOR/ NEIM-FFCH/UFBA, 2002, p. 77-88.

LIMA E SOUZA, Ângela Maria Freire de. **As armas de Marte no espelho de Vênus** – a marca de gênero em Ciências Biológicas. 2003. 216f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

LIMA E SOUZA, Ângela Maria Freire de. Currículo e Gênero: uma articulação urgente. *IN*: COSTA, Ana Alice Alcântara; RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira; PASSOS, Elizete Silva. **Gênero e diversidades na gestão educacional**. Salvador: UFBA-NEIM, 2011, p. 69-76.

LLOYD, Elizabeth A. Objectivity and the Double Standard for Feminist Epistemologies. **Synthese**, No.104, p. 351-381, 1995.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, Maria Margaret. Sobre convenções em torno de argumentos de autoridade. **Cadernos Pagu** (27), p. 35-61, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva de gênero. **Teoria & Educação** - Dossiê História da Educação. 6. 1992.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, Gênero e Sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. *IN*: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 41-52.

LÖWY, Ilana. Universalidade da ciência e conhecimentos “situados”. **Cadernos Pagu** (15), p. 15-38, 2000.

MAFFÍA, Diana. Crítica Feminista à Ciência. *IN*: COSTA, Ana Alice Alcântara e SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. (Orgs). **Feminismo, Ciência e Tecnologia**. Salvador: REDOR/ NEIM-FFCH/UFBA, 2002, p. 25-38.

MAFFÍA, Diana. Epistemologia feminista: la subversión de las mujeres em la ciencia. **Revista Feminismos**, Vol. 2, N. 3, p. 103-122, Set-Dez 2014.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da Economia Política. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MELO, Hildete Pereira de. Relações de Gênero na Educação Superior: uma análise do Programa Ciência sem Fronteiras. **Revista Interterritórios**, Caruaru, V.4, N.6, p. 45-58, 2018.

MELO, Hildete Pereira de; OLIVEIRA, André Barbosa. A produção científica brasileira no feminino. **Cadernos Pagu** (27), p. 301-331, 2006.

MENEZES, Raquel Santos Soares; OLIVEIRA, Janete Lara; DINIZ, Ana Paula Rodrigues. Simbolismos de Gênero e Gestão: uma análise das feminilidades de executivas brasileiras. **Revista de Gestão e Secretariado**, V. 4, n. 1, p. 01-22, jan–jun 2013.

MEYER, Dagmar. Estermann. Gênero e Educação: teoria e política. *IN*: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 9-27.

MIES, Maria. Investigación sobre las mujeres o investigación feminista? El debate en torno a la ciencia y la metodología feministas. *IN*: Eli Bartra (Org.) **Debates en torno a una metodología feminista**. México, D.F.: UNAM, 1998, p. 63-102.

MINELLA, Luzinete Simões. Temáticas prioritárias no campo de gênero e ciências no Brasil: raça/etnia, uma lacuna? **Cadernos Pagu** (40), p. 95-140, 2013.

MORAES, Alana. A vida das estatísticas e a vida das mulheres: sobre a possibilidade de produzir dados afetados e o caso da pesquisa do IPEA. **Revista Ártemis**, Vol. XVII, n 1, p. 25-40, jan-jun 2014.

MOREIRA, Virlene Cardoso. A Escola de Aprendizizes e Artífices da Bahia: a educação profissional na Bahia entre 1909 e 1937. *IN*: FARTES, Vera Lúcia Bueno; MOREIRA, Virlene Cardoso (Org.) **Cem anos de educação profissional no Brasil: História e memória do Instituto Federal da Bahia (1909-2009)**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 15-27.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista de Estudos Feministas**, vol. 8, n. 2, p. 9-43, 2000.

- OLIVEIRA, Alcione Silva de Oliveira e; SANTOS, Georgina Gonçalves dos. Cem Anos de IFBA: As mudanças no perfil dos estudantes. *IN: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES*, 2012, Niterói. **Anais [...]** Niterói: ANINTER-SH/ PPGSD-UFF, 2012.
- PACHECO, José Augusto. Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. **Revista Portuguesa de Educação**, 14(1), p. 49-71, 2001.
- PASSOS, Elizete; ROCHA, Nívea; BARRETO, Maribel. Gênero e Educação. *IN: COSTA, Ana Alice Alcantara; RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira; VANIN, Iole Macedo. (Orgs.). Ensino e Gênero: Perspectivas Transversais*. Salvador: UFBA-NEIM, 2011, p. 49-59.
- PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **A Rede Federal de Educação Tecnológica e o desenvolvimento local**. 2003. 114f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades) – Universidade Candido Mendes, Campos dos Goytacazes, 2003.
- PEREIRA, Márcia Moreira; SILVA, Maurício. Percurso da Lei 10.639/03: antecedentes e desdobramentos. **Linguagens & Cidadania**, V. 14, p. 1-12, Jan. /dez. 2012.
- PINHO, Maria José Souza. **Gênero em Biologia no Ensino Médio: uma análise de livros didáticos e discurso docente**. 2009. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- PISCITELLI, Adriana. Re-criando a (categoria) Mulher. *IN: ALGRANTI L. M. (Org.). A Prática Feminista e o Conceito de Gênero*. Textos Didáticos. Vol. 48. Campinas: IFCH/ Unicamp, 2002, p. 07-42.
- PORTELLA, Ana Paula; GOUVEIA, Taciana. **Ideias e Dinâmicas para trabalhar com gênero**. Recife: SOS Corpo, 1998
- QUEVEDO, Margarete de. **Verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: concepção(ões) e desafios no IFRS**. 2016. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.
- RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.
- ROCHA, Lúcia Maria da Franca. A Escola Técnica Federal da Bahia no contexto do ensino industrial de 1937-1970. *IN: FARTES, Vera Lúcia Bueno; MOREIRA, Virlene Cardoso (Orgs.). Cem anos de educação profissional no Brasil: História e memória do Instituto Federal da Bahia (1909-2009)*. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 15-27.
- ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Pedagogia da Diferença: a tradição oral africana como subsídio para a prática pedagógica brasileira**. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.
- ROSSI, Paolo. **O nascimento da Ciência Moderna na Europa**. Tradução de Antonio Angonese. Bauru, SP: EDUSC, 2001.
- RUBIN, Gayle. The Traffic in Women. Notes on the “Political Economy” of Sex. *IN: REITER, Rayna (ed.) Toward an Anthropology of Women*. New York, Monthly Review Press, 1975, p. 157-210.

SAFFIOTI, Heleieth. Rearticulando gênero e classe social. *IN*: BRUSCHINI, C.; COSTA, A. O. (Orgs.). **Uma Questão de Gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos/ São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992, p. 183-215.

SAFFIOTI, Heleieth. Diferença ou indiferença: gênero, raça/etnia, classe social. *IN*: ADORNO, Sérgio. (Org.). **A Sociologia entre a Modernidade e a Contemporaneidade**. Porto Alegre: Editora da Universidade/ Sociedade Brasileira de Sociologia, 1995, p. 159-165.

SAFFIOTI, Heleieth. Conceituando o gênero. *IN*: Secretaria Municipal de Educação. **Gênero e Educação**. Caderno de apoio para a educadora e o educador. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2003, p. 53-60.

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

SAFFIOTI, Heleieth. Gênero e Patriarcado: a necessidade da violência. *IN*: CASTILLO-MARTÍN, Marcia; OLIVEIRA, Suely de. (Orgs.). **Marcadas a Ferro**: violência contra a mulher uma visão multidisciplinar. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005, p. 35-76.

SALEM, Tania. Entrevistando Famílias: Notas sobre o Trabalho de Campo. *IN*: NUNES, Edson de Oliveira (Org). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 47-64.

SAMPAIO, Romilson Lopes; ALMEIDA, Ana Rita Silva. Da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal da Bahia: uma visão histórica da educação profissional. *IN*: FARTES, Vera Lúcia Bueno; MOREIRA, Virlene Cardoso (Orgs.). **Cem anos de educação profissional no Brasil**: História e memória do Instituto Federal da Bahia (1909-2009). Salvador: EDUFBA, 2009, p. 15-27.

SANTOS, Andréa Souza; MOREIRA, Virlene Cardoso. Histórias Individuais: tecendo a história do Instituto Federal da Bahia. *IN*: FARTES, Vera Lúcia Bueno; MOREIRA, Virlene Cardoso (Orgs.). **Cem anos de educação profissional no Brasil**: História e memória do Instituto Federal da Bahia (1909-2009). Salvador: EDUFBA, 2009, p. 141-173.

SANTOS, Maria Cecília Mac Dowel dos. Quem pode falar, Onde e Como? Uma conversa não inocente com Donna Haraway. **Cadernos Pagu** (5), p. 43-72, 1995.

SANTOS, José Derivaldo dos. A profissionalização imposta por decreto: notas sobre a reformulação neoliberal na educação dos trabalhadores brasileira. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 3, p. 230-240, dez. 2017.

SARDENGERG, Cecília Maria Bacellar. Da Crítica Feminista à Ciência a uma Ciência Feminista? *IN*: COSTA, Ana Alice Alcântara e SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. (Orgs.). **Feminismo, Ciência e Tecnologia**. Salvador: REDOR/ NEIM-FFCH/UFBA, 2002, p. 89-120.

SARDENGERG, Cecília Maria Bacellar. Considerações Introdutórias às Pedagogias Feministas. *IN*: COSTA, Ana Alice Alcântara; RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira; VANIN, Iole Macedo. **Ensino e Gênero**: perspectivas transversais. Salvador: UFBA-NEIM, 2011, p. 17-32.

SARDENGERG, Cecília Maria Bacellar. Revisitando o campo: Autocrítica de uma antropóloga feminista. **Mora**, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, vol.20, no.1, p. 137-166, ago. 2014.

SARDENGERG, Cecília Maria Bacellar. Caleidoscópios de gênero: Gênero e interseccionalidades na dinâmica das relações sociais. **Mediações**, V. 20 N. 2, p. 56-96, jul./dez. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32 ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru: EDUSC, 2001.

SCHIEBINGER, Londa. Expandindo o Kit de Ferramentas Agnotológicas: Métodos de Análise de Sexo e Gênero. **Revista Feminismos**, Vol. 2, N. 3, p. 85-102, Set – Dez 2014.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SCOTT, Joan Wallach. Feminismo e História. Traducción al castellano de Isabel Martínez. **La Correa Feminista** (15), p. 109-121, Verano-Otoño 1996.

SCOTT, Joan Wallach. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.13, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2005.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná**. Versão preliminar. Curitiba, 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce_diversidade.pdf Acesso em 15 de maio de 2020.

SILVA, Ana Célia da. **A Representação Social do Negro no Livro Didático**: o que mudou? por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Caetana Juracy Rezende (Org.). **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008**: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, Elder Luan dos Santos. Entre silenciamentos e invisibilidades: ausência de discussões curriculares e políticas institucionais de gênero e sexualidade na universidade. **Revista Diversidade e Educação**, V.7, n.1, p. 39-63, Jan./Jul. 2019.

SILVA, Elizabeth Bortolaia. Des-Construindo Gênero em Ciência e Tecnologia. **Cadernos Pagu** (10), p. 07-20, 1998.

SILVA, Salete Maria da. Gênero e Cidadania: Questões para serem pensadas no cotidiano escolar. *IN*: COSTA, Ana Alice Alcantara; RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira; VANIN, Iole Macedo. (Orgs.). **Ensino e Gênero**: Perspectivas Transversais. Salvador: UFBA-NEIM, 2011, p. 125-138.

SILVA, Tarcízio. Racismo Algorítmico em Plataformas Digitais: microagressões e discriminação em código. *IN: VI SIMPÓSIO INTERNACIONAL LAVITS, 2019, Salvador. Anais [...]* Salvador: Rede LAVITS, IHAC-UFBA e gig@/Facom-UFBA, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade.** Uma introdução às teorias de currículo. 2. Ed. 9 reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVEIRA, Flávia Furtado. O mercado está uma fera: o desenvolvimento moral na educação profissional e as mudanças no mundo do trabalho. **Educação Profissional: Ciência e Tecnologia**, V.1, n. 1, p. 77-88, jul-dez 2006.

SMITH, Dorothy. A perspectiva das mulheres como uma crítica radical à sociologia (Women's Perspective as a Radical Critique of Sociology). Tradução de Maurício, revisão de Cecília M. B. Sardenberg. *IN: HARDING, Sandra. (Ed.). Feminism & Methodology.* Bloomington, Indiana: Open University Press, 1987, p. 84-96.

SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se negro:** as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SPÍNDOLA, Mariana Morais. Transversalidade dentro da sala de aula no Ensino Superior. **Revista Especialize On-line IPOG**, Goiânia, 13ª Edição, n.º 013, Vol. 01, p. 1-13, Julho 2017.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária inglesa.** Tradução de Denise Bottman. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VANIN, Iole Macedo. **As damas de branco:** médicas, odontólogas e farmacêuticas. Curitiba: Appris, 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alancastro. (Org.). **Projeto Político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 14ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VELHO, Léa; LEÓN, Elena. A construção social da produção científica por mulheres. **Cadernos Pagu** (10), p. 309-344, 1998.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação: quem se importa? uma análise dos documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, V. 27, n.º 95, p. 406-428, ago. 2006.

YANNOULAS, Sílvia. Mulheres e Ciência. **SérieAnis**, Brasília, 47, p. 01-10, mar. 2007.

YOUNG, Michael. An approach to the study of curricula as socially organized knowledge. *IN: YOUNG, Michael. Knowledge and control.* Londres: Macmillan, 1971, p. 19-46.

ZORZO, Francisco Antônio. Retornando à história da rede viária baiana: o estudo dos efeitos do desenvolvimento ferroviário na expansão da rede ferroviária da Bahia (1850-1950). **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 22, p. 99-115, jan./jun. 2000.

APÊNDICE A – Questionário e Roteiro de Entrevista

Questionário:

1. Identificação

Nome _____

Sexo: M () F () Outro ()

Idade: _____

Cor/etnia: _____

Situação conjugal: Solteiro(a) () Casado(a) ou união estável () Outro ()

Número de Filhos(as): _____

Formação acadêmica:

Graduação _____

Mestrado _____

Doutorado _____

Área de conhecimento: _____

2. Sobre a docência

Leciona em quais cursos superiores? _____

Leciona quais disciplinas? _____

Já lecionava antes de entrar no IFBA? Sim () Não ()

Tempo de atuação como docente (no IFBA e outros) _____

3. Sobre a temática de Gênero

A temática de gênero é relevante nos currículos dos cursos superiores?

Sim () Não ()

A temática de gênero é importante para a formação do(a) profissional que é formado(a) nos cursos superiores em que atua?

Sim () Não ()

Você costuma incluir a temática de gênero no exercício da docência?

Sim () Não ()

Você sente-se capacitado(a) para incluir a temática de gênero em sala de aula?

Sim () Não ()

4. Sobre o Projeto Político-Pedagógico

Conhece o(s) Projeto(s) Pedagógico(s) da Instituição e dos Cursos Superiores em que atua?

Sim () Não ()

Tais documentos são importantes no sentido de nortear a prática de ensino?

Sim () Não ()

É importante a inclusão das temáticas de gênero e raça no(s) Projeto(s) Pedagógico(s) da Instituição e dos Cursos Superiores em que atua?

Sim () Não ()

5. Sobre raça/etnia

A temática de raça/etnia é relevante nos currículos dos cursos superiores?

Sim () Não ()

A temática de raça/etnia é importante para a formação do(a) profissional que é formado(a) nos cursos superiores em que atua?

Sim () Não ()

Você costuma incluir a temática de raça/etnia no exercício da docência?

Sim () Não ()

Você sente-se capacitado(a) para incluir a temática de raça/etnia em sala de aula?

Sim () Não ()

6. Espaço para Comentários (opcional)

Roteiro de Entrevistas

Conte brevemente sua trajetória no IFBA e candidatura/ percurso ao cargo de diretor/ gestor (no caso dos(as) gestores(as)).

Como vê a aplicabilidade da Lei n.º 10.639/2003 sobre ensino de história e cultura afro-brasileira nos currículos?

Como vê a aplicabilidade da recomendação de incluir a temática de gênero nos currículos?

Sente-se preparado para levar as discussões de gênero e de raça e de outras categorias no âmbito institucional?

Em caso afirmativo, que formação teve?

Em caso negativo, como seria a estratégia de abordagem caso se interesse pela implementação das temáticas?

De que forma costuma incluir as temáticas de gênero e de raça em sala de aula?

Já realizou algum projeto nessas temáticas? Conte como foi a experiência.

Já experienciou resistências da parte de gestores(as), colegas ou alunos no que tange à inserção das temáticas de gênero e de raça? Comente.

Quais as principais estratégias que utiliza para superar os desafios na inserção das temáticas de gênero e de raça?

Que mudanças acredita que poderiam ocorrer no sentido de se propiciar um ensino mais inclusivo e em prol da diversidade que abarque as questões de gênero e de raça? Por exemplo, legislações, projetos, formação inicial e continuada.

Você considera mais fácil trabalhar com a temática de gênero ou de raça? Por quê?

Qual a sua percepção sobre assimetrias de gênero em relação a alguns cursos que podem ser atribuídas a estereótipos de gênero?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Gênero e Raça na Educação Profissional, Científica e Tecnológica: uma análise a partir dos cursos de graduação do Instituto Federal da Bahia *Campus* Salvador”, realizado por Patrícia Fernandes Lazzaron Novais Almeida Freitas, doutoranda do PPGNEIM (Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo)/ FFCH (Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas)/ UFBA e servidora do Instituto Federal da Bahia, orientada pela Profa. Dra. Ângela Maria Freire de Lima e Souza.

A justificativa para essa pesquisa consiste no fato de que, apesar de direitos iguais garantidos legalmente, as mulheres, de modo geral, na prática, ainda estão em condição de subordinação na sociedade nos mais diversos contextos. Essa condição de subordinação se diversifica com mais ou menos intensidade conforme os pertencimentos de raça, classe, geração etc. A inserção das interseccionalidades de gênero e de raça nos mais diversos níveis de ensino contribui para uma sociedade mais equânime e justa. Diante disso, o objetivo principal da pesquisa é investigar a inserção das temáticas de gênero e de raça nos cursos de graduação ofertados pelo *Campus* Salvador do Instituto Federal da Bahia. Serão analisados os avanços, obstáculos e estratégias de superação destes.

Caso você concorde em participar, a sua participação será por meio de questionário disponível nos Formulários *Google*, cujos dados de respostas são acessados apenas por meio da conta da pesquisadora, e/ou entrevista com roteiro semiestruturado gravada por meio do aparelho celular da pesquisadora. Esta pesquisa não oferece riscos significativos, uma vez que o(a) participante é voluntário(a) e fica à vontade para solicitar qualquer esclarecimento e também, caso deseje, para cancelar sua participação. Cabe destacar todavia que há alguns riscos possíveis, tais como cansaço, aborrecimento, constrangimento, alterações de pontos de vistas devido à reflexão sobre o tema e também fragilidade de sigilo e possível exposição, os quais tentarão ser minimizados ao máximo.

No que se refere ao cansaço e ao aborrecimento, os questionários, assim como o roteiro das entrevistas serão bastante sucintos, com poucas questões, levando assim cerca de 10 a 15 minutos para preenchimento. O(a) participante poderá cancelar sua participação a qualquer momento, caso se sinta incomodado(a) ou constrangido(a). No que tange à fragilidade de sigilo, no caso de gestores(as), diretor(a) de campus e coordenadores(as) de curso, a divulgação do nome será inevitável. Serão, portanto, cientificados acerca da divulgação de seus nomes. Entretanto, quanto aos(às) demais participantes, as respostas serão misturadas e não serão trazidos elementos que identifiquem a pessoa, tais como o nome da disciplina que ministra, por exemplo. Portanto, para utilização dos dados no produto final, será tomado o cuidado necessário para que as informações não exponham a identidade da pessoa participante. O questionário on-line permite que o(a) participante se sinta à vontade para responder ou não e, caso opte por fazê-lo, poderá responder em um ambiente tranquilo e em particular. As entrevistas serão realizadas em sala escolhida pelo participante, em um ambiente tranquilo e que permita uma conversa em particular. A gravação em telefone celular será baixada para o notebook pessoal da pesquisadora imediatamente após a realização da entrevista e a transcrição será realizada pela própria pesquisadora também em seu notebook. Tais dados ficarão armazenados e serão acessados apenas no notebook pessoal da pesquisadora com antivírus atualizado, o que minimiza o risco de exposição dos dados obtidos.

Intenta-se que a sua participação na pesquisa o leve à reflexão para um constante aprimoramento das atividades docentes e também que o compartilhamento de suas experiências possa estimular outros(as) para estar em constante evolução no seu desenvolvimento acadêmico e profissional.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, a pesquisadora avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais, atendendo as legislações brasileiras (Resoluções N.º 510/16 e N.º 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Mediante ao disposto no Artigo 9º da Resolução 510/16 CNS no que diz: “*São direitos dos participantes*”: “*V – decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública;*”. Por meio deste documento, você declara que concorda em participar da pesquisa, que lhe foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as suas dúvidas e que sua identidade não será divulgada, sendo utilizados nomes fictícios no produto final da pesquisa acima citada, ou seja, na tese de doutorado que está sendo produzida, assim como em publicações que possam resultar desse estudo.

Por fim, esclareço que o projeto da pesquisa está sendo acompanhado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (CEPEE/UFBA), assim como pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFBA (CEP/IFBA), sendo a pesquisa iniciada apenas após a aprovação do mesmo. Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos.

Os números dos Projetos já aprovados na Plataforma Brasil são os seguintes: 09808918.8.0000.5531 (UFBA) e 07557719.6.0000.5031 (IFBA).

O Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da UFBA situa-se na Rua Augusto Viana, S/N, 3 andar, Canela - CEP 41.110-060 - Salvador-BA. E-mail: cepee.ufba@ufba.br e Telefone 71 3283-7615.

O Comitê de Ética em Pesquisa do IFBA situa-se na Avenida Araújo Pinho, 39, Canela - CEP 40.110-150 - Salvador-BA, na Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação. E-mail: cep@ifba.edu.br e Telefone 71 3221-0332.

Meu e-mail é patriciafl@ifba.edu.br e Telefone na COAC (setor onde trabalho no IFBA) é 3221-0313.

Declaração do(a) participante:

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e esclareci minhas dúvidas.

() Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia desse termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

() Declaro que não concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia desse termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do(a) participante

Patrícia Fernandes Lazzaron Novais Almeida Freitas
Assinatura da pesquisadora

Data:

APÊNDICE C – Tabelas de Dados Históricos de Ingressantes e Concluintes dos Cursos Superiores do *Campus* Salvador por sexo

Tabela de Dados Históricos de Ingressantes dos Cursos Superiores do *Campus* Salvador por Sexo.

ANO	SEXO	ENG. EL.	ENG. MEC.	ADM.	ADS.	RAD.	ENG. QUÍM.	LIC. FÍS.	LIC. GEO.	LIC. MAT.	EVEN.
1998	M	33	39	14							
	F	6	1	36							
1999	M	35	40	18							
	F	5	0	32							
2000	M	52	56	23							
	F	6	2	40							
2001	M	49	53	39							
	F	6	6	39							
2002	M	35	34	23							
	F	6	8	27							
2003	M	43	36	21							
	F	4	4	29							
2004	M	36	38	19							
	F	4	3	31							
2005	M	29	35	21							
	F	8	4	29							
2006	M	38	36	25							
	F	2	4	25							
2007	M	14	28	27							
	F	7	2	48							
2008	M	16	23	17							
	F	5	7	33							
2009	M	31	34	19	28	14	18				
	F	4	4	20	10	26	11				
2010	M	24	26	14	30	20	15				
	F	8	8	19	7	19	12				
2011	M	18	26	17	24	15	18				
	F	6	10	18	9	17	8				
2012	M	30	28	21	34	22	18	20	11		
	F	3	5	20	7	18	13	9	17		
2013	M	28	26	18	29	23	11	16	17	15	
	F	4	2	18	8	16	14	6	11	14	
2014	M	23	25	25	32	15	18	33	22	26	10
	F	8	7	15	9	25	15	6	18	14	27
2015	M	29	23	19	22	15	14	28	22	21	8
	F	6	5	22	10	25	12	9	11	11	21
2016	M	39	39	21	52	25	19	38	33	37	8
	F	9	8	36	6	23	27	9	19	13	24
2017	M	48	46	25	43	22	20	34	35	40	5
	F	9	7	33	8	18	21	9	15	10	17
2018	M	37	43	28	48	27	20	29	32	35	11
	F	14	6	23	7	27	30	13	16	15	24
2019	M	34	36	26	39	15	20	30	30	33	17
	F	8	8	22	10	28	24	14	20	16	29

LEGENDA: M = masculino; F = feminino; ENG. EL. = Engenharia Industrial Elétrica; ENG. MEC. = Engenharia Mecânica; ADM = Bacharelado em Administração; ADS = Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; RAD. = Tecnologia em Radiologia; ENG. QUÍM. = Engenharia Química; LIC. FÍS. = Licenciatura em Física; LIC. GEO. – Licenciatura em Geografia; LIC. MAT. – Licenciatura em Matemática; EVEN. – Tecnologia em Eventos.

Fonte: DGTI. Setembro de 2019.

Tabela de Dados Históricos de Concluintes dos Cursos Superiores do *Campus Salvador* por Sexo.

ANO	SEXO	ENG. EL.	ENG. MEC.	ADM.	ADS.	RAD.	ENG. QUÍM.	LIC. FÍS.	LIC. GEO.	LIC. MAT.	EVEN.
2002	M			1							
	F			0							
2003	M	7		5							
	F	2		11							
2004	M	1	6	2							
	F	0	0	8							
2005	M	17	18	16							
	F	3	0	38							
2006	M	5	6	4							
	F	0	0	9							
2007	M	19	24	9							
	F	3	3	14							
2008	M	12	14	5							
	F	0	3	5							
2009	M	27	21	15							
	F	6	4	36							
2010	M	7	10	5							
	F	2	0	11							
2011	M	22	29	10							
	F	2	5	15							
2012	M	23	34	22	1	4					
	F	9	8	29	2	13					
2013	M	4	8	4	1	1					
	F	0	2	17	1	6					
2014	M	16	21	13	8	2	1				
	F	2	5	21	2	4	2				
2015	M	11	18	9	11	8	2				
	F	5	7	22	4	7	1				
2016	M	14	18	13	6	5	5	0	7	1	
	F	4	9	17	1	9	5	3	5	0	
2017	M	12	12	9	2	3	1	0	0	0	0
	F	2	4	25	0	5	1	0	0	0	2
2018	M	19	32	8	15	2	8	9	7	3	1
	F	6	4	11	3	7	14	3	9	7	2
2019	M	8	8	7	4	2	4	2	1	3	0
	F	2	3	5	0	4	7	1	3	1	5

LEGENDA: M = masculino; F = feminino; ENG. EL. = Engenharia Industrial Elétrica; ENG. MEC. = Engenharia Mecânica; ADM = Bacharelado em Administração; ADS = Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; RAD. = Tecnologia em Radiologia; ENG. QUÍM. = Engenharia Química; LIC. FÍS. = Licenciatura em Física; LIC. GEO. – Licenciatura em Geografia; LIC. MAT. – Licenciatura em Matemática; EVEN. – Tecnologia em Eventos.

Fonte: DGTI. Setembro de 2019.

ANEXO A

Matriz Curricular Bacharelado em Administração

Nome	Código	Crédito	Carga Horária
Administração	ADM520	4	60
Prática de Leitura e Produção de Texto	LET130	4	60
Filosofia	HUM100	4	60
Matemática	MAT203	4	60
Economia I	ADM531	4	60
Estudos e Práticas Organizacionais I	ADM521	4	60
Metodologia Científica	HUM150	4	60
Sociologia	HUM101	4	60
Estatística	MAT205	4	60
Economia II	ADM532	4	60
Estudos e Práticas Organizacionais II	ADM522	4	60
Estado e Sociedade	HUM151	4	60
Direito e Legislação Social	ADM540	4	60
Matemática Financeira	MAT204	4	60
Contabilidade Geral	ADM504	4	60
Comunicação Organizacional	ADM509	4	60
Psicologia Aplicada ao Trabalho	HUM102	4	60
Direito Empresarial e Administrativo	ADM543	4	60
Administração de Materiais	ADM510	4	60
Gestão de Custos	ADM519	4	60
Gestão de Pessoas I	ADM513	4	60
Gestão de Processos	ADM523	4	60
Direito Tributário	ADM542	4	60
Administração da Produção	ADM511	4	60
Administração Financeira e Orçamentária	ADM506	4	60
Sistemas de Informação I	INF404	4	60
Gestão de Pessoas II	ADM514	4	60
Administração Mercadológica I	ADM515	4	60
Planejamento e Estratégia	ADM517	4	60
Administração Financeira e Orçamentária II	ADM507	4	60
Sistemas de Informação II	INF405	4	60
Gestão da Qualidade	ADM512	4	60
Administração Mercadológica II	ADM516	4	60
Empreendedorismo	ADM550	4	60
Elaboração e Análise de Projetos	ADM590	4	60
Tecnologia, Inovação e Gestão do Conhecimento	ADM553	4	60
Gestão da Cadeia de Suprimentos e Logística	ADM593	4	60
Gestão Pública	ADM572	4	60
Autogestão, Associativismo e Cooperativismo	ADM583	4	60
Optativa I		4	60
Gestão Socioambiental e Sustentabilidade	ADM584	4	60
Optativa II		4	60

Nome	Código	Crédito	Carga Horária
Projeto de Pesquisa	ADM589	4	60
Eletiva I		4	60
Estágio Curricular Supervisionado	ADM592	7	315
Trabalho de Conclusão de Curso	ADM591	4	60
Eletiva II		4	60
Optativa III		4	60
TOTAL		196	3.135

Optativas

Nome	Código	Crédito	Carga Horária
Atividade Complementar Extensionista	ADM574	4	60
Estudos Críticos em Administração	ADM525	4	60
Tópicos Especiais em Administração	ADM518	4	60
Finanças Corporativas	ADM551	4	60
Gestão Social	ADM571	4	60
Governança Corporativa e Gestão de Risco	ADM526	4	60
Liderança, Gestão de Equipes e Competências	ADM527	4	60
Jogos Empresariais	ADM528	4	60
Relações Públicas	ADM552	4	60
Pesquisa de Mercado	ADM529	4	60
Economia Brasileira Contemporânea	ADM534	4	60
Organização do Espaço Geográfico Mundial	GEO132	4	60
Geografia do Nordeste	GEO137	4	60
Ambiente e Desenvolvimento	GEO131	4	60
Planejamento e Organização de Eventos	EVE103	4	60
Captação de Eventos e Recursos	EVE102	4	60
Higiene e Segurança do Trabalho – HST	ENG530	4	60
Planejamento, Programação e Controle da Produção	ENG526	4	60
Projeto de Fábrica	ENG085	4	60
Libras	LET112	2	30
Métodos Quantitativos em Gestão	MAT206	4	60
Ciência, Tecnologia e Sociedade	EDU162	2	30
História e Cultura Afro-brasileira	HIS001	4	60
Ética e Valores Humanos	HUM152	4	60
Educação e Relações Étnicas e Raciais	EDU164	4	60
Educação e Trabalho	HUM154	4	60

ANEXO B

Matriz Curricular Bacharelado em Engenharia Industrial Elétrica

Nome	Código	Crédito	Carga Horária
Introdução à Engenharia	ENG460	2	30
Desenho Técnico	DES200	3	60
Cálculo Diferencial e Integral I	MAT223	6	90
Economia	ADM530	4	60
Álgebra Vetorial e Geometria Analítica	MAT217	4	60
Cálculo Diferencial e Integral II	MAT224	6	90
Física Geral e Experimental I	FIS211	5	90
Álgebra Linear	MAT218	4	60
Optativa de Comunicação e Expressão		2	30
Química Geral	QUI560	5	90
Cálculo Diferencial e Integral III	MAT225	6	90
Física Geral e Experimental II	FIS122	5	90
Probabilidade e Estatística	MAT219	4	60
Programação para Engenharia I	INF410	3	60
Introdução à Mecânica dos Sólidos	ENG360	4	60
Cálculo Diferencial e Integral IV	MAT226	4	60
Cálculo Numérico	MAT215	3	60
Física Geral e Experimental III	FIS123	5	90
Fenômenos de Transporte	ENG560	4	60
Circuitos Lógicos	ENG461	1	30
Materiais Elétricos e Magnéticos	ENG406	4	60
Laboratório Integrado I	ENG462	1	30
Medidas Elétricas e Magnéticas	ENG409	3	60
Circuitos Elétricos I	ENG407	6	90
Física Geral e Experimental IV	FIS214	5	90
Programação para Engenharia II	ENG463	3	60
Sinais e Sistemas	ENG464	4	60
Dispositivos Elétricos	ENG465	5	90
Circuitos Elétricos II	ENG411	4	60
Eletromagnetismo Aplicado	ENG408	4	60
Laboratório Integrado II	ENG466	2	60
Modelagem e Controle de Sistemas Dinâmicos Lineares	ENG467	6	90
Eletrônica Geral	ENG468	4	60
Sistemas Digitais I	ENG469	3	60
Dispositivos Eletromagnéticos	ENG413	4	60
Laboratório Integrado III	ENG470	2	60
Administração	ADM530	4	60
Eletrônica de Potência	ENG423	4	60
Microcontroladores e microprocessadores	ENG421	3	60
Máquinas Elétricas	ENG471	5	90
Instalações Elétricas	ENG422	4	60

Nome	Código	Crédito	Carga Horária
Processamento Digital de Sinais	ENG420	4	60
Optativa Específica		4	60
Obrigatória de Ênfase I		4	60
Optativa de Humanidades e Cidadania		4	60
Ética e Cidadania		4	60
Trabalho de Conclusão de Curso I	ENG472	4	60
Ciências do Ambiente	ENG531	4	60
Higiene e Segurança do Trabalho	ENG530	4	60
Obrigatória de Ênfase II		4	60
Optativa de Planejamento e Gestão		4	60
Trabalho de Conclusão de Curso II	ENG473	4	60
Estágio Supervisionado	ENG425	4	180
Optativa Livre		4	60
Optativa Específica		4	60
Optativa Específica		4	60
TOTAL			3.720

Optativas da Ênfase em Eletrotécnica

Nome	Código	Crédito	Horas
Sistemas de Potência I	ENG486	4	60
Sistemas de Potência II	ENG487	4	60
Geração de Energia Elétrica	ENG447	4	60
Distribuição de Energia Elétrica	ENG448	4	60
Transmissão de Energia Elétrica	ENG449	4	60
Proteção de Sistemas Elétricos	ENG450	4	60
Automação de Sistemas Elétricos	ENG428	4	60
Eficiência Energética	ENG436	4	60
Qualidade de Energia Elétrica	ENG451	4	60
Subestações	ENG453	4	60
Tópicos Especiais em Eletrotécnica II	ENG489A	4	60
Tópicos Especiais em Eletrotécnica I	ENG489B	4	60

Optativas da Ênfase em Controle e Automação

Nome	Código	Crédito	Horas
Sistemas Mecatrônicos	ENG427	4	60
Automação de Sistemas Elétricos	ENG428	4	60
Controle Digital	ENG432	4	60
Identificação de Sistemas	ENG431	4	60
Instrumentação Industrial	ENG433	4	60
Sistemas de Automação em Processos Contínuos	ENG437	4	60
Sistemas Digitais II	ENG474	4	60
Controle Inteligente	ENG475	4	60
Instrumentação Eletrônica	ENG476	4	60
Sistemas Ciberfísicos	ENG477	4	60
Tópicos Especiais em Controle e Automação I	ENG478A	4	60

Nome	Código	Crédito	Horas
Tópicos Especiais em Controle e Automação II	ENG478B	4	60

Optativas da Ênfase em Telecomunicações

Nome	Código	Crédito	Horas
Sistemas de Comunicações I	ENG479	4	60
Sistemas de Comunicações II	ENG480	4	60
Teoria da Informação e Codificação	ENG481	4	60
Circuitos para Comunicações	ENG482	4	60
Antenas e Propagação	ENG442	4	60
Engenharia de Microondas	ENG483	4	60
Sistemas Telefônicos	ENG443	4	60
Comunicações Ópticas	ENG426	4	60
Redes Computadores I	INF015	4	60
Comunicações sem Fio	ENG484	4	60
Sistemas Digitais II	ENG474	4	60
Tópicos Especiais em Telecom I	ENG485A	4	60
Tópicos Especiais em Telecomunicações II	ENG485B	4	60

Optativas do Núcleo Básico

Optativas da Área de Comunicação e Expressão

Nome	Código	Crédito	Horas
Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	LET112	2	30
Inglês Instrumental	LET117	2	30
Espanhol Instrumental	LET128	2	30
Práticas de Leitura e Produção de Textos	LET130	4	60

Optativas da Área de Humanidades, Ciências Sociais e Cidadania

Nome	Código	Crédito	Horas
Psicologia aplicada ao trabalho	HUM102	4	60
Sociologia	HUM101	4	60

Optativas da Área de Planejamento e Gestão

Nome	Código	Crédito	Horas
Empreendedorismo	ADM550	4	60
Gestão da Qualidade	ADM512	4	60
Planejamento, Programação e Controle de Produção	ENG326	4	60
Gerência da Produção	PMO301	4	60

ANEXO C

Matriz Curricular Bacharelado em Engenharia Mecânica

Nome	Código	Crédito	Carga Horária
Álgebra Vetorial e Geometria Analítica	MAT217	4	60
Cálculo Diferencial e Integral I	MAT223	6	90
Introdução à Engenharia Mecânica	ENG316	2	30
Economia	ADM530	4	60
Desenho Técnico	DES200	3	60
Álgebra Linear	MAT218	4	60
Cálculo Diferencial e Integral II	MAT224	6	90
Probabilidade e Estatística	MAT219	4	60
Física Geral e Experimental I	FIS211	5	90
Química Geral	QUI560	5	90
Cálculo Diferencial e Integral III	MAT225	6	90
Física Geral e Experimental II	FIS212	5	90
Mecânica Geral I	ENG317	4	60
Materiais de Construção Mecânica I	ENG301	3	60
Desenho Mecânico	DES201	3	60
Cálculo Diferencial e Integral IV	MAT226	4	60
Física Geral e Experimental III	FIS213	5	90
Mecânica dos Fluidos	ENG520	4	60
Mecânica Geral II	ENG318	4	60
Materiais de Construção Mecânica II	ENG302	3	60
Programação para Engenharia	INF410	3	60
Cálculo Numérico	MAT215	4	60
Termodinâmica para Engenharia	ENG345	6	90
Optativa de Linguagens		2	30
Mecânica dos Sólidos I	ENG328	4	60
Metrologia e Controle Dimensional	ENG303	3	60
Projeto Assistido por Computador	ENG341	3	60
Eletrotécnica Geral	ENG403	4	60
Transmissão de Calor	ENG522	4	60
Ciências do Ambiente	ENG531	4	60
Mecânica dos Sólidos II	ENG329	4	60
Processos de Fabricação I	ENG304	3	60
Projetos Interdisciplinar I	ENG348	2	30
Automação Industrial I	ENG335	4	60
Máquinas Térmicas I	ENG346	4	60
Máquinas de Fluxo	ENG321	4	60
Elementos de Construção de Máquinas I	ENG330	4	60
Processos de Fabricação II	ENG305	3	60
Planejamento, Programação e Controle da Produção	ENG326	4	60
Optativa de Conteúdo Específico I		4	60
Optativa de Conteúdo Específico II		4	60
Optativa de Conteúdo Específico III		4	60

Nome	Código	Crédito	Carga Horária
Vibrações Mecânicas	ENG314	4	60
Mecanismos	ENG312	4	60
Higiene e Segurança do Trabalho	ENG530	4	60
Projeto Interdisciplinar II	ENG349	2	30
Ética e Valores Humanos	HUM152	4	60
Optativa de Conteúdo Específico IV		4	60
Optativa de Conteúdo Específico V		4	60
Atividades Complementares		2	30
Metodologia da Pesquisa	HUM103	4	60
Estágio Supervisionado	ENG313	12	180
Optativa de Conteúdo Específico VI		4	60
Optativa de Conteúdo Específico VII		4	60
Optativa de Humanidades		4	60
Administração	ADM500	4	60
Trabalho de Conclusão de Curso	ENG350	4	60
Optativa de Conteúdo Específico VIII		4	60
Total			3690

Optativas da Área de Materiais

Nome	Código	Crédito	Horas
Materiais Metálicos	MCO301	4	60
Caracterização de Materiais	MCO306	4	60
Metalurgia Mecânica	MCO303	4	60
Corrosão	MCO304	4	60
Materiais Avançados	MCO305	4	60

Optativas da Área de Produção

Nome	Código	Crédito	Horas
Gerência da Produção	PMO301	4	60
Projeto de Fábrica	PMO302	4	60
Confiabilidade de Sistemas	PMO303	4	60
Organização de Sistemas de Produção	PMO304	4	60
Gestão da Qualidade	ADM512	4	60

Optativas da Área de Manutenção

Nome	Código	Crédito	Horas
Manutenção de Equipamentos Rotativos	MEO301	4	60
Inspeção de Equipamentos	MEO302	4	60
Tecnologia de Soldagem	MEO304	4	60
Planejamento e Programação da Manutenção	MEO305	4	60
Equipamentos de Processos	ENG306	4	60

Optativas da Área de Projetos

Nome	Código	Crédito	Horas
Elementos de Construção de Máquinas II	PRJ301	4	60
Engenharia Assistida por Computador	PRJ302	4	60
Inovação Tecnológica e Empreendedorismo	PRJ303	4	60
Máquinas de Elevação e Transporte	ENG315	4	60
Tribulações Industriais	PRJ304	4	60

Optativas da Área de Energia

Nome	Código	Crédito	Horas
Energias Renováveis	ENE301	4	60
Sistemas Térmicos de Potência	ENE302	4	60
Motores de Combustão Interna	ENE303	4	60
Permutadores de Calor	ENE304	4	60
Refrigeração e Ar Condicionado	ENE305	4	60

Optativas da Área de Controle e Automação

Nome	Código	Crédito	Horas
Eletrônica Digital	ENG457	4	60
Instrumentação Industrial	ENG433	4	60
Controle	ENG459	4	60
Automação Industrial	ENG460	4	60
Programação CAM/CNC	ENG340	4	60

Optativas do Núcleo Básico

Optativas da Área de Humanidades, Ciências Sociais e Cidadania

Nome	Código	Crédito	Horas
Psicologia aplicada ao trabalho	HUM102	4	60
Sociologia	HUM101	4	60

Optativas da Área de Linguagens

Nome	Código	Crédito	Horas
Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	LET112	2	30
Inglês Instrumental	LET117	4	60
Espanhol Instrumental	LET128	4	60
Práticas de Leitura e Produção de Textos	LET130	4	60

ANEXO D

Matriz Curricular Bacharelado em Engenharia Química

Nome	Código	Crédito	Carga Horária
Introdução à Engenharia Química	ENG500	2	30
Cálculo Diferencial e Integral I	MAT223	6	90
Álgebra Vetorial e Geometria Analítica	MAT217	4	60
Desenho Técnico	DES200	4	60
Química Geral	QUI511	5	90
Física Geral e Experimental I	FIS211	5	90
Cálculo Diferencial e Integral II	MAT224	6	90
Álgebra Linear	MAT218	4	60
Química Inorgânica	QUI512	5	90
Optativa Comunicação e Expressão		mín. 2	mín 30
Física Geral e Experimental II	FIS212	5	90
Cálculo Diferencial e Integral III	MAT225	6	90
Físico-Química	QUI513	4	60
Programação para Engenharia I	INF410	4	60
Química Orgânica I	QUI514	4	60
Processos Químicos	ENG504	2	30
Física Geral e Experimental III	FIS213	5	90
Cálculo Diferencial e Integral IV	MAT226	4	60
Termodinâmica I	ENG501	4	60
Princípios Básicos da Engenharia Química	ENG503	4	60
Química Orgânica II	QUI515	4	60
Probabilidade e Estatística	MAT219	4	60
Mecânica dos Fluidos	ENG520	4	60
Cálculo Numérico	MAT215	4	60
Termodinâmica II	ENG502	4	60
Química Analítica	QUI517	5	90
Química Orgânica Experimental	QUI516	1	30
Introdução à Mecânica dos Sólidos	ENG370	4	60
Transmissão de Calor	ENG522	4	60
Operações Unitárias I	ENG505	4	60
Cinética Aplicada	ENG508	4	60
Laboratório de Engenharia Química I	ENG511	2	60
Eletrotécnica Geral	ENG403	4	60
Materiais para Engenharia	ENG510	4	60
Transferência de Massa	ENG524	4	60
Operações Unitárias II	ENG506	4	60
Cálculo de Reatores	ENG509	4	60
Higiene e Segurança do Trabalho	ENG530	4	60
Economia	ADM530	4	60
Administração	ADM520	4	60
Análise de Processos	ENG514	4	60
Operações Unitárias III	ENG507	4	60

Nome	Código	Crédito	Carga Horária
Laboratório de Eng. Química II	ENG512	2	60
Optativa Humanidades, Ciências Sociais e Cidadania		4	60
Ética e Valores Humanos	HUM152	4	60
Ciências do Ambiente	ENG531	4	60
Controle de Processos	ENG518	4	60
Utilidades Industriais	ENG547	4	60
Bioengenharia	ENG515	4	60
Análise Econômica de Projeto	ENG433	4	60
Instrumentação Industrial	ENG516	4	60
Trabalho de Conclusão de Curso I	ENG533	4	60
Projeto na Indústria Química	ENG519	4	60
Optativa Planejamento e Gestão		4	60
Optativa I: Engenharia		4	60
Optativa II: Engenharia		4	60
Estágio Supervisionado	ENG529	4	180
Trabalho de Conclusão II	ENG533	2	30
Atividades Complementares			180
Total			3900

Optativas Comunicação e Expressão

Nome	Código	Crédito	Horas
Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	LET112	2	30
Inglês Instrumental	LET117	2	30
Espanhol Instrumental	LET128	2	30
Práticas de Leitura e Produção de Textos	LET130	4	60

Optativas Humanidades, Ciências Sociais e Cidadania

Nome	Código	Crédito	Horas
Direito e Legislação Social	ADM540	4	60
Psicologia aplicada ao trabalho	HUM102	4	60
Sociologia	HUM101	4	60

Optativas Planejamento e Gestão

Nome	Código	Crédito	Horas
Gestão da Qualidade	ADM512	4	60
Confiabilidade de Sistemas	PMO303	4	60
Planejamento, Programação e Controle da Produção	ENG326	4	60
Gerência da Produção	PMO301	4	60
Empreendedorismo	ADM550	4	60

Optativa Engenharia

Nome	Código	Crédito	Horas
Química dos Polímeros	QUI541	4	60
Corrosão	MCO304	4	60
Engenharia de Petróleo	ENG534	4	60
Engenharia Ambiental	ENG535	4	60
Engenharia de Processos	ENG536	4	60
Tecnologia dos Processos Formativos	ENG537	4	60
Tecnologia de Cosméticos	ENG538	4	60
Tópicos em Operações Unitárias	ENG539	4	60
Gerenciamento de Risco	ADM	4	60
Tubulações Industriais	PRJ304	4	60
Energias Renováveis	ENE301	4	60

ANEXO E

Matriz Curricular Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas

Nome	Código	Crédito	Carga Horária
Introdução à Lógica	INF027	3	60
Introdução à Computação	INF028	3	60
Matemática I	MAT222	5	90
Língua Portuguesa	LET100	3	60
Inglês	LET102	3	60
Laboratório de Programação	INF029	3	60
Estrutura de Dados e Algoritmos	INF008	5	90
Arquitetura de Computadores e Software Básico	INF028	3	60
Metodologia da Pesquisa	INF031	4	60
Optativa I		3	60
Programação Orientada a Objetos	INF003	5	90
Sistemas Operacionais	INF009	4	90
Banco de Dados I	INF007	5	90
Introdução a Administração	ADM500	4	60
Padrões de Projeto	INF011	5	90
Programação Web	INF012	5	90
Rede de Computadores I	INF016	3	60
Banco de Dados II	INF010	5	90
Engenharia de Software	INF014	6	90
Rede de Computadores II	INF017	2	60
Tópicos Avançados	INF022	3	60
Métodos Científicos em Computação	INF030	1	30
Empreendedorismo	INF550	4	60
Filosofia	HUM100	4	60
Auditoria de Sistemas	INF013	3	60
Gerência de Projetos	INF019	4	60
Arquitetura de Software	INF018	5	90
Sistemas Distribuídos	INF020	3	60
Optativa II		3	60
Estágio Supervisionado	INF021	10	300
Trabalho de Conclusão de Curso	INF023	3	90
Total			2400

Optativas

Nome	Código	Crédito	Horas
Sistemas e Métodos		4	60
Sistemas de Informação		4	60
Legislação em Informática		4	60
Espanhol I		4	60
Psicologia Aplicada ao Trabalho		4	60
Linguagem Brasileira de Sinais		2	30

Nome	Código	Crédito	Horas
Sociologia do Trabalho		4	60
Contabilidade Geral		4	60
Eletrônica Digital		4	60
Economia		4	60
Álgebra Vetorial e Geometria Analítica		4	60
Probabilidade e Estatística		4	60
Microprocessadores e Microcontroladores		4	60
Matemática II		4	60
Tópicos Avançados II		4	60

ANEXO F

Matriz Curricular Tecnologia em Eventos

Nome	Código	Crédito	Carga Horária
Turismo, hospitalidade e entretenimento	EVE101	4	60
Captação de Eventos e Recursos	EVE102	4	60
Planejamento e Organização de Eventos	EVE103	4	60
Elaboração de Projetos	EVE104	4	60
Língua e Comunicação	LET125	4	60
Língua Estrangeira: Inglês I	LET121	2	30
Matemática Financeira	MAT204	4	60
Projeto Integrador I: Captação de Eventos e Recursos	EVE106	4	60
Empreendedorismo	ADM550	4	60
Comunicação Organizacional	ADM509	4	60
Eventos Sociais e Corporativos	EVE107	4	60
Contabilidade de Custos	ADM505	4	60
Etiqueta, Cerimonial e Protocolo	EVE108	4	60
Língua Estrangeira: Inglês II	LET122	2	30
Administração Mercadológica I	ADM515	4	60
Projeto Integrador II: Plano de Negócios em Eventos	EVE110	4	60
Tecnologia, Inovação em Eventos	EVE111	4	60
Eventos Técnicos, Científicos e Promocionais	EVE112	4	60
Direito e Legislação Social	ADM540	4	60
Gestão da Qualidade	ADM512	4	60
Língua Estrangeira: Espanhol I	LET123	2	30
Gestão de Pessoas II	ADM514	4	60
Projeto Integrador III: Operacionalização de Eventos	EVE113	4	60
Eventos Artísticos e Culturais	EVE115	4	60
Ética, Cidadania e Responsabilidade Social	EVE116	2	30
Relações Públicas	ADM552	4	60
Gestão de Segurança e do Meio Ambiente	ADM581	4	60
Língua Estrangeira: Espanhol II	LET124	2	30
Alimentos e Bebidas	EVE117	4	60
Projeto Integrador IV: Evento na Comunidade	EVE118	4	60
Seminários Avançados em Eventos	EVE119	4	60
Estágio Supervisionado	EVE120	10	160
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso	EVE121	6	90
Total			1960

Optativa

Nome	Código	Crédito	Horas
Libras	LET112	2	30

ANEXO G

Matriz Curricular Tecnologia em Radiologia

Nome	Código	Crédito	Carga Horária
Inglês Instrumental	LET113	4	60
Práticas de Leitura e produção textual	RED103	2	30
Introdução a Radiologia	RAD257	2	30
Psicologia em Saúde	HUM115	2	30
Física Aplicada	FIS231	5	90
Anatomia Humana	RAD258	6	120
Matemática Aplicada	MAT231	5	90
Saúde Coletiva	RAD238	2	30
Legislação e Ética	RAD229	2	30
Proteção Radiológica	RAD234	5	90
Fundamentos de Enfermagem	RAD235	5	90
Fisiologia Humana	RAD259	5	90
Informática Aplicada	INF410	4	60
Estatística	EST231	4	60
Fundamentos de Gestão de Serviços de Saúde	RAD216	4	60
Mamografia	RAD239	3	60
Exames Radiológicos I	RAD240	6	120
Patologia	RAD260	5	90
Radiologia Odontológica	RAD251	5	90
Primeiros Socorros	RAD244	2	30
Medicina Nuclear	RAD218	5	90
Radioterapia	RAD219	5	90
Exames Radiológicos II	RAD241	5	90
Fluoroscopia	RAD261	2	30
Ultrassom	RAD246	2	30
Tomografia Computadorizada	RAD220	6	120
Radiologia Industrial	RAD247	2	30
Radiologia Veterinária	RAD248	2	30
Exames Radiológicos III	RAD242	5	90
Estágio Supervisionado I	RAD249	5	150
Ressonância Magnética	RAD252	6	120
Densitometria Óssea	RAD253	2	30
Metodologia da Pesquisa em Saúde	RAD262	5	90
Seminários Avançados	RAD263	6	120
Estágio Supervisionado II	RAD250	11	330
Tópicos Especiais	RAD263	5	90
Trabalho de Conclusão de Curso	RAD228	2	30
Total			2910

Optativa

Nome	Código	Crédito	Horas
Libras	LET112	2	30

ANEXO H

Matriz Curricular Licenciatura em Física

Nome	Código	Crédito	Carga Horária
Metodologia da Pesquisa	EDU159	2	30
Nascimento da Física	FIS310	2	30
Ótica Geométrica e Visão	FIS311	4	60
Informática Aplicada à Educação I	INF024	4	60
Leitura e Produção de Gêneros Textuais Acadêmicos	LET126	4	60
Fundamentos da Matemática I	MAT300	4	60
História da Educação	EDU150	4	60
Filosofia da Educação	EDU154	4	60
Introdução à Matemática	FIS312	4	60
Fundamentos da Matemática II	MAT302	4	60
Fundamentos da Matemática III	MAT303	4	60
Ciência, Tecnologia e Sociedade	EDU153	2	30
Psicologia da Educação I	EDU155	4	60
Fluidos e Calor	FIS313	4	60
Cálculo e Diferencial e Integral I	MAT223	6	90
Álgebra Vetorial e Geometria Analítica	MAT304	4	60
Didática	EDU156	4	60
Mecânica e Gravitação	FIS216	6	90
Cálculo Diferencial e Integral II	MAT224	6	90
Álgebra Linear I	MAT228	4	60
Avaliação da Aprendizagem	EDU157	2	30
Eleticidade e Magnetismo	FIS217	6	90
Metodologia e Prática do Ensino de Física I	FIS226	4	60
Cálculo Diferencial e Integral III	MAT225	6	90
Optativa I		2	30
Educação Inclusiva	EDU161	4	60
Ondas, Som e Luz	FIS218	6	90
Metodologia e Prática do Ensino de Física II	FIS227	4	60
Estágio Supervisionado em Ensino de Física I	FIS232	6	90
Cálculo Diferencial e Integral IV	MAT226	4	60
Sociologia da Educação	EDU158	4	60
Física Moderna	FIS219	6	90
Mecânica Clássica	FIS220	4	60
Estágio Supervisionado em Ensino de Física II	FIS233	6	90
Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino de Física	FIS330	4	60
Eletromagnetismo	FIS223	4	60
Metodologia da Pesquisa do Ensino de Física	FIS228	2	30
Estágio Supervisionado em Ensino de Física III	FIS234	6	90
História e Filosofia das Ciências no Ensino de Física	FIS236	4	60
Libras	LET127	4	60
Optativa II		4	60

Nome	Código	Crédito	Carga Horária
Políticas e Gestão da Educação	EDU157	4	60
Termodinâmica e Mecânica Estatística	FIS224	4	60
Mecânica Quântica	FIS225	4	60
Trabalho de Conclusão de Curso	FIS229	2	30
Estágio Supervisionado em Ensino de Física IV	FIS235	10	150
Química Geral	QUI520	4	60
Atividades Complementares			200
Total			3200

Optativas

Física e Ensino de Física

Nome	Código	Crédito	Horas
Introdução às Teorias da Relatividade Especial e Geral	FIS251		
Introdução à Cosmologia	FIS252		
Tratamento de Dados Experimentais	FIS260		
Instrumentação em Física	FIS261		
Eletricidade Aplicada	FIS262		
Introdução à Física dos Semicondutores	FIS263		
Métodos Computacionais em Física	FIS265		
Introdução da Física Moderna e Contemporânea no Ensino Médio	FIS271		
Práticas Freireanas no Ensino de Física	FIS272		
Modelos Didáticos para o Ensino de Física	FIS273		
Fundamentos de Física Matemática	FIS274		

Formação Pedagógica

Nome	Código	Crédito	Horas
Educação Inclusiva	EDU161		
Relações Raciais e Educação: Uma perspectiva Multidisciplinar	EDU164		
Educação de Jovens e Adultos	EDU165		
Pesquisa em Educação	EDU166		
Gestão Educacional	EDU167		
Fundamentos de Educação a Distância	EDU168		
Currículo e Tecnologias da Informação e Comunicação	EDU169		
Psicologia da Educação II	EDU170		
Relações Interpessoais e Educação	EDU171		

Formação Geral

Nome	Código	Crédito	Horas
História e Cultura Afro-brasileira	HIS001		

Nome	Código	Crédito	Horas
Filosofia da Ciência	HUM153		
Educação e Trabalho	HUM154		

Línguas Estrangeiras

Nome	Código	Crédito	Horas
Inglês Instrumental	LET115		
Espanhol Instrumental	LET116		

Matemática

Nome	Código	Crédito	Horas
Cálculo Numérico	MAT215		
Probabilidade e Estatística	MAT219		
Variáveis Complexas	MAT230		

ANEXO I

Matriz Curricular Licenciatura em Matemática

Nome	Código	Crédito	Carga Horária
Fundamentos da Matemática I	MAT300	4	60
Geometria I	MAT301	4	60
História da Educação I	EDU150	4	60
Leitura e Produção de Gêneros Textuais Acadêmicos	LET126	4	60
Desenho Geométrico	DES2020	4	60
Fundamentos da Matemática II	MAT302	4	60
Fundamentos da Matemática III	MAT303	4	60
Álgebra Vetorial e Geometria Analítica	MAT304	4	60
Filosofia da Educação I	EDU154	4	60
Psicologia da Educação I	EDU155	4	60
Informática Aplicada à Educação I	INF034	4	60
Cálculo Diferencial e Integral I	MAT223	6	90
Geometria II	MAT305	4	60
Educação Matemática	MAT250	4	60
Ciência, Tecnologia e Sociedade	EDU153	2	30
Didática I	EDU156	4	60
Educação Inclusiva	EDU161	4	60
Cálculo Diferencial e Integral II	MAT224	6	90
Álgebra Linear I	MAT228	4	60
Fundamentos da Matemática IV	MAT306	4	60
Avaliação da Aprendizagem	EDU157	2	30
Metodologia e Prática do Ensino da Matemática I	MAT235	4	60
Sociologia da Educação I	EDU158	4	60
Cálculo Diferencial e Integral III	MAT225	6	90
Fundamentos da Matemática V	MAT307	4	60
Informática Aplicada à Educação II	INF025	4	60
Metodologia da Pesquisa	EDU159	2	30
Metodologia e Prática do Ensino da Matemática II	MAT236	4	60
Política e Gestão da Educação	EDU175	4	60
Estágio Supervisionado em Matemática I	MAT311	7	105
Cálculo Diferencial e Integral IV	MAT226	4	60
Álgebra I	MAT237	4	60
Probabilidade e Estatística	MAT219	4	60
Metodologia da Pesquisa do Ensino de Matemática	MAT239	2	30
Introdução à Mecânica	FIS312	4	60
Estágio Supervisionado em Matemática II	MAT312	7	105
Cálculo Numérico	MAT215	4	60
Análise Real	MAT240	4	60
Álgebra II	MAT238	4	60
TCC I	MAT308	2	30
Mecânica e Gravitação	FIS216	6	90
Estágio Supervisionado em Matemática III	MAT313	7	105

Nome	Código	Crédito	Carga Horária
Matemática Financeira	MAT204	4	60
Informática Aplicada ao Ensino da Matemática	MAT310	4	60
História da Matemática	MAT229	4	60
Laboratório de Ensino em Matemática	MAT245	2	30
TCC II	MAT309	2	30
Estágio Supervisionado em Matemática IV	MAT314	7	105
Libras	LEI127	4	60
Atividades Complementares			200
Total			3230

Optativas

Nome	Código	Crédito	Horas
Educação e Relações Étnicas e Raciais: uma abordagem multidisciplinar	EDU164	4	60
Educação de Jovens e Adultos	EDU165	4	60
Pesquisa em Educação	EDU166	4	60
Educação a Distância	EDU168	4	60
Currículo e Tecnologias de Comunicação e Informação	EDU169	4	60
Psicologia da Educação II	EDU170	4	60
Relações Interpessoais e Educação	EDU171	4	60
Física Clássica da Matéria e da Luz	FIS215	6	90
Eleticidade e Eletromagnetismo	FIS217	6	90
Ondas, som e luz	FIS218	6	90
História e Cultura Afro-Brasileira	HIS001	4	60
Filosofia da Ciência	HUM153	4	60
Educação e Trabalho	HUM154	4	60
Inglês Instrumental	LET115	4	60
Espanhol Instrumental	LET116	4	60
Variáveis Complexas	MAT230	4	60
Modelagem Matemática	MAT251	4	60
Álgebra III	MAT252	4	60
Análise no \mathbb{R}^n	MAT253	4	60
Teoria das Equações Diferenciais Ordinárias	MAT254	4	60
Inferência Estatística	MAT255	4	60
Geometria Diferencial	MAT256	4	60
Topologia	MAT257	4	60
Tópicos de Matemática I	MAT258	4	60
Tópicos de Matemática II	MAT259	4	60
Álgebra Linear II	MAT261	4	60
Educação Ambiental	MAT262	4	60

ANEXO J

Matriz Curricular Licenciatura em Geografia

Nome	Código	Crédito	Carga Horária
Teoria da Geografia	GEO100	4	60
História da Educação I	EDU150	4	60
Comunicação e Informação	LET111	4	60
Geologia Geral	GEO101	4	60
Filosofia da Educação I	EDU154	4	60
Climatologia	GEO103	4	60
Geografia da População	GEO104	4	60
Estatística	EST232	4	60
Informática Aplicada à Educação	INF024	4	60
Psicologia da Educação	EDU155	4	60
Biogeografia	GEO108	4	60
Geografia Regional e Organização Espacial Mundial	GEO107	4	60
Cartografia Sistemática	GEO105	4	60
Didática I	GEO156	4	60
Formação Territorial do Brasil	GEO106	4	60
Geografia Econômica	GEO111	4	60
Ciência, Tecnologia e Sociedade	EDU153	2	30
Cartografia Temática	GEO109	4	60
Avaliação da Aprendizagem	EDU157	2	30
Metodologia e Prática do Ensino de Geografia I	GEO112	4	60
Sociologia da Educação I	EDU158	4	60
Geografia Urbana	GEO120	4	60
Geomorfologia	GEO118	4	60
Organização da Educação Brasileira	EDU160	4	60
Estágio Supervisionado I	GEO115	4	60
Metodologia e Prática do Ensino de Geografia II	GEO113	4	60
Geografia Agrária	GEO121	4	60
Hidrografia	GEO119		
Libras	EDU161		
Estágio Supervisionado II	GEO115		
Educação Inclusiva	EDU		
Geografia Política	GEO123		
Geografia Regional do Espaço Mundial	GEO		
Pedologia	GEO125		
Estágio Supervisionado III	GEO116		
Metodologia da Pesquisa	EDU162		
Geografia Física do Brasil	GEO126		
Geotecnologias Aplicadas ao Ensino de Geografia	GEO140		
Ambientes Geológicos da Bahia	DGE100		
Estágio Supervisionado IV	GEO117		
Metodologia da Pesquisa do Ensino de Geografia	GEO122		
Seminário Integrador I	GEO143		

Nome	Código	Crédito	Carga Horária
Geografia da Produção e Circulação	GEO142		
Geografia da Bahia	GEO130		
Optativa I			
Educação e Relações Étnicas e Raciais	EDU164		
TCC I	GEO127		
Seminário Integrador II	GEO144		
Ambiente e Desenvolvimento	GEO131		
Optativa II			
TCC II	GEO128		
Atividades Complementares			200
Total			3200

Optativas

Nome	Código	Crédito	Horas
Educação de Jovens e Adultos	EDU165	4	60
Fundamentos de Educação a Distância	EDU168	4	60
Análise Integrada da Paisagem	GEO133	4	60
Oceanografia	GEO134	4	60
Impactos Ambientais Costeiros	GEO135	4	60
Geografia Cultural	GEO136	4	60
Geografia do Nordeste	GEO137	4	60
Geografia da América Latina	GEO138	6	90
Geografia do Turismo	GEO139	6	90
Geografia da África	GEO	6	90
Geografia do Comércio	GEO	4	60
Cartografias da Ação Social	GEO141	4	60
Cartografia Escolar	GEO	4	60
Antropologia da Natureza	EDU	4	60
História da Bahia	HUM155	4	60
Movimentos Sociais e Educação	HUM156	4	60
Inglês Instrumental	LET115	4	60
Espanhol Instrumental	LET116	4	60