

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação

Fernanda Gomes Marques

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
um estudo na Percepção de gênero e a participação das mulheres docentes na
Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais

Belo Horizonte

2021

Fernanda Gomes Marques

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:

um estudo na Percepção de gênero e a participação das mulheres docentes na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira

Área de concentração: Políticas Públicas de Educação

Belo Horizonte

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

M357e	<p>Marques, Fernanda Gomes</p> <p>Educação profissional: um estudo na percepção de gênero e a participação das mulheres docentes na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais / Fernanda Gomes Marques. Belo Horizonte, 2021.</p> <p>108 f.</p> <p>Orientadora: Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação</p> <p>1. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Brasil). 2. Ensino profissional. 3. Ensino técnico. 4. Evasão escolar no ensino de segundo grau. 5. Direitos das mulheres. 6. Identidade de gênero na educação. 7. Educação e Estado. I. Oliveira, Maria Auxiliadora Monteiro. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p>CDU: 377</p>
-------	--

Fernanda Gomes Marques

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: um estudo na Percepção de gênero e a participação das mulheres docentes na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas em Educação

Professora Dra Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira – PUC Minas (Orientadora)

Professora Dra Julice Maria Resende – UFMG (Banca Examinadora)

Professor Dr Amauri Carlos Ferreira – PUC Minas (Banca Examinadora)

Belo Horizonte, 16 de abril de 2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e vida em abundância.

Aos meus pais, Nilda e Eurides, por todo apoio e incentivo, vocês são meus exemplos. Obrigada por todo porto seguro.

As minhas irmãs e irmão, Agner, Leidiane, Danielle, Darleine vocês são as estações do meu ano.

Ao meu sobrinho e sobrinhas que me ensinam dia-a-dia a reconhecer as mudanças nas estações da vida e aproveitar cada momento.

Aos meus filhos; Théo e Lucas, muitíssimo obrigada pelo incentivo e exigência que preciso ser um ser humano melhor e acreditar na vida com dedicação e simplicidade. Obrigada pelo privilegio em educar meninos, futuros homens, na luta contra o machismo. São vocês quem legitimam meu engajamento na luta ao feminismo. Minha ausência sempre será pela qualidade na presença.

Ao meu companheiro Thiago que vem topando minhas loucuras, e vivenciando meu delírio com coisas reais e apoiando e oferecendo seu colo seguro como abrigo e refúgio constantemente. Você é meu melhor e constante namorado.

As minhas irmãs do coração; Dayse, Bruna, Jessica, Tatiane, Juliana, Joyce, desabafar com vocês torna a vida muito mais leve e divertida.

A professora Dorinha que permitiu que pudesse vivenciar o meu tema pela inclusão e incentivo a não desistir dos estudos apesar de todos os estereótipos cruéis a uma mulher/mãe no mundo contemporâneo.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação pela oportunidade de realizar esta pesquisa, e a FAPEMIG pela concessão da bolsa de estudos.

Sou imensamente grata aos professores do Departamento de Educação da PUC Minas e do Programa de Pós-graduação em Educação, obrigada pelo compromisso por uma educação a autonomia e transformação social.

Dedico este trabalho...

Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.

Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e mal pagos:

Que não são embora sejam.

Que não falam idiomas, falam dialetos.

Que não praticam religiões, praticam superstições.

Que não fazem arte, fazem artesanato.

Que não são seres humanos, são recursos humanos.

Que não tem cultura, têm folclore.

Que não têm cara, têm braços.

Que não têm nome, têm número.

*Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da
imprensa local.*

Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.

(GALEANO, 2019, p.71)

RESUMO

Esta pesquisa objetivou realizar uma análise das relações de gênero no âmbito do trabalho docente, exercido por professoras das disciplinas profissionais, lecionadas na instituição pesquisada. No que se refere à metodologia utilizada na investigação, se esclarece que foi realizada a interlocução entre a abordagem qualitativa e a abordagem quantitativa. Na pesquisa quantitativa considerou-se o perfil pessoal e profissional das docentes investigadas, lançando-se mão dos dados coletados pela pesquisa intitulada “EDUCAÇÃO TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS: Organização dos IFs, Políticas para o Trabalho Docente, Permanência/Evasão de Estudantes e Transição para o Ensino Superior e para o Trabalho”. Essa investigação foi fomentada pela CAPES e pelo INEP, através do Observatório da Educação (OBEDUC), desenvolvida de 2010 a 2014, através de três Núcleos, situados na UFMG, no CEFET MG e na PUC Minas. Os resultados dessa investigação foram traduzidos em entrevistas semiestruturadas, aplicadas a cinco professoras, sujeitos da pesquisa. Os dados qualitativos coletados foram através da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011), no exercício de escuta das professoras embasada em Josso (2004) e Brancher (2013). Indicando que a realidade das mulheres ainda esta marcada por desafios sociais. Confirmando o argumento de que experiências educacionais sejam estudadas com base em narrativas de vida e formação. Em relação à opção pela docência na Educação Profissional, as entrevistadas relataram que escolheram lecionar nessa modalidade de ensino, em razão da possibilidade de conciliar o trabalho remunerado, com as atividades do lar e os cuidados com os filhos. Elas destacaram, ainda, que no magistério encontraram a satisfação e a valorização, que não ocorreram na atividade laboral, desenvolvida na área da formação inicial. As relações de gênero, na instituição investigada, segundo os depoimentos das docentes, se processavam, de forma respeitosa e igualitária. Entretanto, relataram que recebiam “cantadas” de colegas e estudantes. Ao serem indagadas sobre o acesso a cargos administrativos de maior status, algumas docentes afirmaram que não havia impedimento, pelo fato de serem mulheres. Já outras professoras explicitaram a existência de um preconceito velado, que não viabilizava a ascensão do sexo feminino, aos cargos de gestão de níveis mais altos. O desenvolvimento e o envolvimento com o trabalho

doméstico e cuidados com os filhos, como ficou evidenciado nesta Dissertação e, também, nos dados apresentados pelas estatísticas oficiais, pode-se constatar, que, geralmente, eles ficam a cargo das mulheres. As docentes, enfatizaram que eram responsáveis pelas tarefas da casa e pelo cuidado com os filhos. Nessa perspectiva, referiram-se à docência como a melhor opção, para o exercício de atividade laboral remunerada, devido às flexibilidades de horários, que permitiam a conciliação com suas atividades de “dona de casa” e mãe. Porém, a compreensão da interpretação da escolha pela docência como resistência. Portanto, fundamental resgatar a perspectiva emancipatória, que tende cada vez mais a considerar a realidade complexa da desigualdade social e como neste contexto o ingresso e permanência no mundo do trabalho e dos direitos das mulheres a liberdade para além da categorização social.

Palavras-chave: Docência; Educação Profissional; Relações de Gênero.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo realizar un análisis de las relaciones de género en el contexto del trabajo docente, ejercido por las profesoras de disciplinas profesionales, impartidas en la institución investigada. En cuanto a la metodología utilizada en la investigación, se aclara que se realizó la interlocución entre el enfoque cualitativo y el enfoque cuantitativo. En la investigación cuantitativa se consideró el perfil personal y profesional de los profesores investigados, haciendo uso de los datos recogidos por la investigación titulada "EDUCAÇÃO TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE MINAS

GERAIS: Organización de IFs, Políticas de Trabajo Docente, Permanencia/Evasión de Estudiantes y Transición a la Educación Superior y al Trabajo". Esta investigación fue apoyada por la CAPES y el INEP, a través del Observatorio de la Educación (OBEDUC), desarrollado de 2010 a 2014, a través de tres Centros, ubicados en la UFMG, CEFET MG y PUC Minas. Los resultados de esta investigación se tradujeron en entrevistas semiestructuradas, aplicadas a cinco profesores, sujetos de la investigación. Los datos cualitativos recolectados fueron a través del Análisis de Contenido, propuesto por Bardin

(2011), en el ejercicio de escuchar a los profesores con base en Josso (2004) y Brancher (2013). Esto indica que la realidad de las mujeres sigue marcada por los retos sociales. Confirmando el argumento de que las experiencias educativas deben ser estudiadas a partir de las narrativas de vida y formación. En cuanto a la opción de enseñar en la Enseñanza Profesional, los entrevistados informaron que eligieron enseñar en este tipo de enseñanza, debido a la posibilidad de conciliar el trabajo remunerado, con las actividades domésticas y el cuidado de los niños. También destacaron que en la docencia encontraron satisfacción y aprecio, que no se daba en la actividad laboral, desarrollada en el ámbito de la formación inicial. Según los testimonios de los profesores, las relaciones de género en la institución investigada se procesaban de forma respetuosa e igualitaria. Sin embargo, informaron de que recibieron "cánticos" de colegas y estudiantes. Cuando se les preguntó por el acceso a puestos administrativos de mayor categoría, algunas profesoras afirmaron que no había ningún impedimento por el hecho de ser mujeres. Otros profesores, en cambio, expresaron la existencia de un prejuicio velado que no permitía el ascenso del género femenino a puestos de dirección superiores. El desarrollo y la implicación con el hogar

El trabajo doméstico y el cuidado de los niños, tal y como se pone de manifiesto en esta Disertación y también en los datos presentados por las estadísticas oficiales, se puede ver que, por lo general, son responsabilidad de las mujeres. Las profesoras subrayaron que eran responsables de las tareas domésticas y del cuidado de los niños. En esta perspectiva, se refirieron a la docencia como la mejor opción para el ejercicio de la actividad laboral remunerada, debido a la flexibilidad de horarios, que permitía la conciliación con sus actividades de "ama de casa" y madre. Sin embargo, la comprensión de la interpretación de la elección para la enseñanza como resistencia. Portanto, fundamental rescatar la perspectiva emancipadora, que tiende cada vez más a considerar la compleja realidad de la desigualdad social y cómo en este contexto la entrada y permanencia en el mundo del trabajo y los derechos de las mujeres a la libertad más allá de la categorización social.

Palavras-chave: Enseñanza; Educación profesional; Relaciones de género.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art. – Artigo
BID – Banco Interamericano do Desenvolvimento
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS – Conselho Nacional de Saúde
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EBTT – Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EP – Educação Profissional
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM – Educação Profissional Tecnológica de Nível Médio
FAPMIG - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FIBGE – Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
GT – Grupo de Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEPT – Instituição de Educação Profissional e Tecnológica
IFET – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.
IFs – Institutos Federais
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MEC-Usaid – Ministério da Educação e United States AgencyofInternationalDevelopment
N. – Número
OBEDUC – Observatório da Educação
PROEJA – Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP – Programa de Melhora e Expansão da Educação Profissional
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PQ – Bolsas de Pesquisa
PUC Minas – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
RASEAM – Relatório Anual Socioeconômico da Mulher

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
Trabalho e Gênero.....	10
Gênero e a Educação	11
O Gênero na Docência.....	13
Problematizações	16
Objetivo Geral.....	17
Objetivos Específicos.....	17
Justificativa	18
Metodologia Utilizada	19
Apresentação dos Capítulos desta Dissertação	21
2 CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: um olhar histórico	24
Da colônia à República.....	25
Educação Profissional: de 1996 a 2019	31
3 CAPÍTULO 2 – BREVE OLHAR HISTÓRICO SOBRE AS MULHERES E SEUS DIREITOS	48
4 CAPÍTULO 3 –AS MULHERES E A EDUCAÇÃO	55
4.1 A Docência como Resistência.....	62
5 CAPÍTULO 4 – AS RELAÇÕES DE GÊNERO	55
5.1 Relações de Gênero na Educação Profissional e Tecnológica	74
5 METODOLOGIA: Análise de dados.....	77
Locus da investigação	77
5.1.2 Alicerces metodológicos da investigação	78
Pesquisa realizada: A investigação narrativa; aprofundando o olhar sobre a presença das mulheres no IF pesquisado	83
Categoria 1: Preconceitos de Gênero.....	86
Categoria 2: Conciliação da docência com a vida pessoal	88
CONCLUSÃO.....	91
REFERÊNCIAS	94
ANEXOS	106

1 INTRODUÇÃO

Para o desenvolvimento da pesquisa, entende-se a necessidade de empreender, crítica e reflexivamente, uma retrospectiva histórica tanto do conceito de gênero, quanto da Educação Profissional brasileira, dando ênfase à inserção da docência feminina nessa modalidade de ensino.

A Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte foi fundada em 1913, pelo professor Benjamim Flores. Contudo, Abílio Barreto afirma que o funcionamento da instituição, inicialmente, ocorreu sem reconhecimento até 1919, ano em que o registro dos seus diplomas foi autorizado. (CHAMON; GOMES, 2010)

No momento histórico em que foi instaurada essa Escola, o Brasil era governado por Nilo Peçanha, que impulsionou o Ensino Técnico, que era visto como importante para o progresso do País. A promulgação do Decreto nº 7.566 de 1909, dispôs sobre a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, com o intuito de amparar as classes desfavorecidas, inserindo-as no mundo do trabalho.

(...) 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 afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime (...). (BRASIL, 1909, p. 1)

De acordo com Chamon e Gomes (2010) os cursos oferecidos pela Escola Profissional Feminina se inseriam no universo feminino. Os ofícios ensinados às mulheres eram os de desenhista, guarda-livros, costureira, entre outros. Nessa perspectiva, para Louro (1996) assistiu-se a “escolarização do doméstico”. “Assim, pois, o que se passará a ter nas escolas, segundo entendemos, não serão exatamente aqueles mesmos saberes domésticos, mas esses transformados em saberes escolares.” (LOURO, 1996, p. 140).

Assim, percebe-se que o sexo feminino era tido como incapaz de realizar as atividades destinadas ao sexo masculino, em função da fragilidade da mulher (sexo-frágil). Por isso, os cursos destinados a elas deveriam ser uma extensão das atividades do lar. O cenário atual não é diferente. Abramo (2007) evidencia que o imaginário sobre os homens e as mulheres no mercado de trabalho é decorrente do imaginário presente na família e na sociedade.

Trabalho e Gênero

Hirata e Zarafian (2003, p.65) definem trabalho como aquilo que:

em essência um ato que se passa entre o homem e a natureza. O próprio homem exerce em relação à natureza o papel de uma potência natural específica. Ele põe em movimento sua inteligência e sua força a fim de transformar matérias e lhes dar uma forma útil à sua vida. Ao mesmo tempo em que age por esse movimento sobre a natureza exterior e a modifica, ele modifica sua própria natureza e desenvolve suas faculdades aí adormecidas.

No entanto, durante anos o trabalho era compreendido como uma atividade para o acúmulo de bens, não para a subsistência. Por assim serem, os afazeres domésticos não integravam a categoria trabalho, pois não produziam mais valia (SAFFIOTI, 2013).

A noção de divisão sexual do trabalho já deixa clara a necessidade de compreender o trabalho remunerado e o não remunerado enquanto dimensões inter-relacionadas do trabalho social Sorj. (2000). Pois como argumenta Bruschini(2007) , é na articulação entre o mercado de trabalho, o mundo doméstico e as relações sociais de gênero que o trabalho das mulheres pode ser compreendido.

A etimologia da palavra trabalho se origina do latim, *tripalium*, que era um instrumento de tortura constituído por três paus. Na Bíblia, o trabalho foi fruto da punição dada a Adão e Eva, por terem cometido o pecado original. Ao homem, então, caberia extrair o próprio sustento através do suor de seu rosto. Enquanto a mulher seria acometida pela dor do parto. Para os gregos, o trabalho era a expressão da miséria do homem. Nessa perspectiva, percebe-se que o trabalho se constituiu como tarefa do sexo masculino.

Os estudiosos das relações de gênero têm evidenciado que esse conceito se trata de uma construção histórica e social de homens e mulheres. Para Scott (1995, p. 89),

O gênero, então, fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana. Quando os/as historiadores/as buscam encontrar as maneiras pelas quais o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais, eles/elas começam a compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e as formas particulares e contextualmente específicas pelas quais a política constrói o gênero e o gênero constrói a política.

Nesse sentido, entende-se que o homem vem, historicamente, sendo “(...) o principal/único provedor e a mulher, a principal/exclusiva responsável pela esfera privada (...)” (ABRAMO, 2007, p. 28). É nesse contexto que se tem a idéia da mulher como força de trabalho secundária. A inserção da mulher no mundo do trabalho se constitui, então, como uma tarefa auxiliar.

Atualmente, têm-se diferentes estudos que tratam da situação das mulheres no mercado de trabalho. No caso brasileiro, Bruschini e Lombardi (2011) analisaram os dados de estatísticas oficiais, a fim de apresentar as principais tendências da inserção da mulher no mercado de trabalho. Essas autoras constataram que as brasileiras, hoje, continuam

(...) marcando presença em tradicionais ‘guetos’ femininos, como o magistério e a enfermagem, têm adentrado também áreas profissionais de prestígio, como a medicina, a advocacia, a arquitetura, e até mesmo a engenharia, tradicionais reduto masculino. (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2011, p. 56).

No estudo desenvolvido por Fonseca (2001), em Portugal, a atuação das mulheres em empregos considerados femininos é marcante. Segundo essa autora, elas têm salário inferior ao dos homens. Além disso, evidencia que as relações de gênero são pautadas na ideologia e na família. Ao tratar da qualificação profissional da mulher, Hirata (2013) destaca que a incompetência técnica do sexo feminino resulta, também, de uma construção social. Para esta autora, o trabalho doméstico é desvalorizado e o que se considera como qualificação é a conquista de habilidades técnicas, em instituições definidas, tais como o SENAI e CEFETs, no Brasil.

Gênero e a Educação

Ao pensar historicamente na inserção das mulheres na educação formal, é possível perceber que as condições para o acesso a esse direito atualmente já apresenta um panorama diferenciado.

A partir da Constituição Federal de 1988, a educação constitui-se direito de todos/as. No que se referem ao acesso, as mulheres hoje, numericamente, apresentam-se em vantagem sobre os homens. Mas nesse contexto, em que se observa uma igualdade no acesso à educação, como ficam as relações de gênero?

Quais as possibilidades apresentadas para atuação da mulher depois de sua escolarização? Ainda se observam diferenciações de ensino ou atividades para meninos e para meninas? Partimos da idéia, que atualmente não vivenciamos mais um tipo de educação claramente exclusivo para meninos ou para meninas. As escolas hoje são mistas. Porém recorrendo a Louro (2006), é possível inferir que “[...] meninos e meninas apenas juntos, sem maiores reflexões pedagógicas sobre as relações de gênero, pode redundar em aprofundamento de desigualdades”. Nesse sentido, a autora defende, além da escola mista, que haja a implementação de uma política de coeducação. A qual é entendida por Louro (2006) (...) *como uma política pública propositiva e implementadora de modos de pensar e transformar as relações de gênero na escola.* (...) entendida ainda como uma maneira de questionar e reconstruir as idéias sobre o feminino e masculino, estes percebidos como elementos não necessariamente opostos ou essenciais.

Segundo Louro (1997) ao pensarmos na relação da construção de identidades de gênero e a escola como partícipe desse processo, é preciso considerar que “(...) tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento”. No que se refere à construção de identidades ou mesmo desigualdades de gênero, ponderamos que estas se constroem sob a influência do contexto em que a criança está inserida, portanto podemos problematizar que cada dia mais existe uma nova construção sobre os espaços de atuação das mulheres. Dessa forma destacar o importante papel da escola em não perpetuar estereótipos definindo cores, brinquedos, atividades e áreas para um ou outro sexo para que de fato seja possível continuar a caminhada em processos igualitários referente a categoria de gênero.

Logo reconhecer e destacar o papel da docente na formação profissional em todas as áreas do conhecimento não apenas a docência pedagógica e sim na atuação para formação de profissionais de diferentes áreas é fundamental para objetivar o panorama de igualdade para atuação das mulheres no mercado de trabalho.

O Gênero na docência

A educação elementar feminina, historicamente, não foi valorizada. No século XIX, poucas eram as meninas que frequentavam a escola pública. As elites contratavam professores particulares ou escolas privadas ou congregações religiosas para levar às suas filhas um ensino restrito. (CHAMON, 2006)

Contudo, essa educação feminina de elite guardava uma enorme distância daquela recebida pelo sexo masculino: enquanto as meninas recebiam algum conhecimento que as tornassem aptas a circular na sociedade e a preparar-se para o papel social de esposas e mães, os filhos desta classe costumavam buscar seus conhecimentos nas fontes de cultura européia. (CHAMON, 2006, p. 7)

Nesse contexto, o homem era o professor da educação primária. Contudo, a participação da mulher foi requerida a partir do momento em que se percebeu a necessidade da escolarização secundária feminina. Ressalta-se que, neste momento, havia diferenças salariais entre ambos os sexos. Em 1871, foi promulgada a lei de criação de Escolas Normais em Minas Gerais. (CHAMON, 2006).

Segundo Aranha (2006), no ano de 1832 havia apenas 20 escolas primárias femininas, em todo o Império, enquanto em 1873, na província de São Paulo, o número se ampliou para 174. Sendo assim, a necessidade da formação feminina fez crescer o número de instituições que se dedicava à educação das mulheres.

À medida que os homens buscavam melhores empregos, com salários superiores, as mulheres eram chamadas a ocuparem esses cargos, tendo em vista suas qualidades morais e vocação para ensinar as primeiras letras. De acordo com Chamon (2006), a partir da década de 1880, a feminização do magistério primário passa a se consolidar.

“O presente envolve o passado e no passado toda a história foi feita pelos homens” (BEAUVOIR, 1970. p. 15). A história das mulheres na educação profissional, assim como na história geral da sociedade patriarcal, esteve sempre secundarizada e submissa aos desejos e necessidades masculinas. Se até mesmo os homens foram vítimas dos interesses do Estado burguês, que por um longo período teve na educação profissional um pilar para a construção de uma sociedade capitalista, as mulheres estavam ainda mais submissas aos movimentos sociais e econômicos da época.

A mulher e, a sua educação, historicamente, não foram valorizadas, nos âmbitos internacional e nacional. A inferioridade do sexo feminino foi destacada,

desde pensadores, como Aristóteles, Tomás de Aquino, Rousseau e Kant, sendo que até na atualidade, ainda persistem as diferenciações sociais e laborais entre os sexos.

O papel da mulher, ao longo da história, foi submetido aos desejos e ao poder do homem, com base em uma justificativa que, tem como ponto de partida, pressupostos biológicos e, assim, as diferenciações entre homem/mulher tomam por base uma hierarquia naturalizada ao longo dos tempos.

Assim, a educação da mulher, durante muito tempo, foi diferenciada da educação destinada aos homens, conforme explicita Aranha (2010).

A maioria das mulheres no Império vivia em situação de dependência e inferioridade, com pequena possibilidade de instrução. Em algumas famílias mais abastadas, às vezes elas recebiam noções de leitura, mas se dedicavam sobretudo às prendas domésticas, à aprendizagem de boas maneiras e à formação moral e religiosa. O objetivo era sempre prepará-las para o casamento e, quando muito, procurava-se dar um “verniz” para o convívio social, daí o empenho em lhes ensinar piano e línguas estrangeiras, sobretudo o francês. (p.229)

Nesse contexto, o adentramento da mulher no magistério foi devido à identificação desse trabalho, considerado como uma extensão das atividades domésticas e, decorrentemente, se passou a constatar o processo de feminização dessa ocupação. E, neste contexto, a professora não deveria almejar um salário, mas sim educar aos seus alunos, dedicando-lhes cuidado e amor, priorizando, também, o aperfeiçoamento de suas qualidades morais e vocacionais. Em 1871, foi promulgada a Lei n. 1769, que dispôs sobre a criação de Escolas Normais em Minas Gerais e, com essas instituições foi iniciada a inserção das mulheres, no âmbito do magistério. (CHAMON, 2006).

Para Abramo (2007), o imaginário a respeito dos homens e das mulheres, tanto na sociedade, quanto no mundo do trabalho, decorre do que, culturalmente, foi construído nos campos da família e da sociedade. Dessa forma, os estudos que abordam as relações de gênero são fundamentais, para uma maior compreensão, de questões relativas a essa temática. Nessa perspectiva, Hirata (2002) considera que a questão referente ao gênero perpassa dimensões socioculturais, que vão além da simples distinção baseada no sexo biológico.

Nas últimas décadas, os estudos que abordam as relações de gênero vêm crescendo, significativamente, evidenciando a existência de uma hierarquização na

ocupação de certos espaços por homens e/ou mulheres. Nessa perspectiva, reitera-se a dicotomia homem/mulher apresenta uma hierarquia naturalizada, ao longo dos tempos.

Carvalho (2015) considera, ainda que a mulher enfrente desafios e dificuldades, para se inserir no campo científico-tecnológico, o sexo feminino vem conquistando o seu espaço nessa área. Entretanto, dados oriundos de estatísticas oficiais evidenciam que, ainda, se constata uma maior concentração do número de mulheres, no âmbito, sobretudo, da Linguística, Letras, Artes e Humanas.

Nesse cenário que se posicionam os sujeitos deste estudo, ou seja, as professoras que atuavam na Educação Profissional (EP), especificamente, nas disciplinas de formação profissional de nível técnico. Resgatando-se a história em Belo Horizonte, a primeira Escola Profissional Feminina foi criada em 1913, que possibilitou o ingresso de meninas estudantes, nessa modalidade de ensino, promovendo, também, o adentramento de professoras, nessas escolas. Louro (1996) afirma que os currículos das Escolas Profissionais Femininas, naquela época, contemplavam, especialmente, saberes domésticos, transformando-os em saberes escolares.

Levando-se em conta o que foi exposto, considerou-se relevante a realização deste estudo sobre professoras da EP, que investigou como se processam as relações de gênero no trabalho e na docência das disciplinas técnicas, em uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), situada em Betim-MG.

Nessa perspectiva, esta Dissertação tem como tema a Educação Profissional, e seu objeto de estudo se consubstancia nas relações de gênero, mais especificamente, na análise dessas relações, vivenciadas por professoras de disciplinas técnicas, que atuavam em uma instituição que oferta, tradicionalmente, a referida modalidade de ensino. as para a Educação Profissional. O interesse por essa modalidade de ensino surgiu em função da formação acadêmica, enquanto Bolsista de Iniciação Científica, que me propiciou a participação em diversas pesquisas, cujos temas foram as Políticas Públicas para a Educação, em distintos níveis e modalidades. Essas pesquisas ocorreram sob a coordenação e orientação da Professora. Dra. Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira, do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Minas. Além disso, durante o curso de Pedagogia,

foi estudado o fenômeno da “feminização¹” do magistério na Educação Básica, especialmente no âmbito da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, investigando-se as instituições de Educação Profissional, constatou-se que nessa modalidade de ensino, a presença masculina prevalece.

O envolvimento da autora dessa proposta em diferentes investigações sob o enfoque da relação Trabalho e Educação, especialmente na Educação Profissional, a levaram a se interessar e desejar dar continuidade aos estudos sobre a referida temática. Para Marx (1983), o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho e é ele que possibilita que aquele se relaciona com a natureza e se constitua como ser humano. Scott (1995) afirma que a questão referente ao gênero perpassa as relações humanas. Nessa perspectiva, ambos os conceitos – trabalho e gênero – estão diretamente relacionados e apresentam-se como elementos constitutivos do ser humano.

Durante a participação em uma pesquisa, que visava construir o Estado da Arte sobre a Educação Profissional, em Minas Gerais, foi possível constatar que poucas são as investigações relacionadas à questão do gênero, na Educação Profissional. As existentes tratam da temática relacionada aos alunos. Não foram identificadas produções que abordassem a questão, no que se refere ao corpo docente das instituições pesquisadas. Tal informação foi responsável pelo crescimento da motivação, para desenvolver um estudo que buscasse as raízes daquilo que foi percebido, em instituições de Educação Profissional, enquanto Bolsista de Iniciação Científica.

Problematizações

Nesta perspectiva, apresentam-se as seguintes indagações:

- a) Por que há mais professores de gênero/sexo masculino na Educação Profissional? Qual a formação e experiência dos(as) professores(as) que trabalham na Educação Profissional?
- b) Como se dá a comunicação entre os(as) alunos(as) com os professores de diferentes gêneros/sexos?

¹Ver Chamon, 2006.

- c) Como é realizado o trabalho pedagógico pelos professores de diferentes gêneros/sexos?
- d) Que dificuldades o(a) professor(a) enfrenta no exercício da docência, em função do seu gênero/sexo? Ao lecionar em uma turma com a predominância de alunos/homens.

Objetivo Geral

O objetivo geral desta Proposta de Pesquisa é o de investigar, em uma tradicional instituição de ensino profissional de Minas Gerais, a trajetória de docentes mulheres, que atuam na Educação Profissional, especificamente nas disciplinas técnicas.

Os objetivos específicos tratarão, sobretudo, a história das mulheres na educação profissional visando problematizar a questão da predominância de um gênero/sexo na docência, na instituição pesquisada, e as consequências desse fato, a saber: identificar a formação e experiência das docentes; conhecer e analisar a trajetória das docentes na educação profissional; investigar a relação das professoras com os(as) alunos(as) e com seus colegas, especificamente em turmas onde há predominância de alunos do sexo masculino; identificar a relação das professoras e sua atuação no mercado de trabalho para além da docência; Identificar e analisar a relação das professoras como referência para os alunos do sexo masculino.

1.6.1 Objetivos Específicos

- a) Historicizar o processo de desenvolvimento da Educação Profissional no País até a atualidade;
- b) Historicizar a inserção da mulher no mundo do trabalho para além de uma força de trabalho secundária.
- c) Realizar uma pesquisa de cunho Quali-Quantitativo, ou seja, que proceda à interlocução entre os dados quantitativos, disponíveis no Banco de Dados, originários da Pesquisa do OBEDUC, com os dados qualitativos, a serem coletados, na mencionada instituição referente ao gênero;
- d) Pesquisar a trajetória das Docentes que atuam em cursos técnicos da instituição

e) Investigar na percepção de gênero a participação das mulheres docentes na Instituição

Justificativa

Durante a participação na referida pesquisa, na qual foi construído o Estado da Arte sobre a Educação Profissional, em Minas Gerais, foi possível constatar que, poucas são as investigações relacionadas; a problematização de gênero entre os docentes, na Educação Profissional. No começo desta investigação, foi feita uma revisão bibliográfica sobre o perfil, a formação e a atuação docente dos professores da Educação Profissional, tendo-se constatado que são escassas as pesquisas relacionadas a esses docentes².

Em um estudo de base qualitativa, Ferreira (2010) investigou os processos identitários dos professores da Educação Profissional, constatando que há um grande “silenciamento”, nas pesquisas, sobre esse grupo específico de professores. Esse achado é muito preocupante, pois esses docentes constituem “[...] um grupo atípico dentro da docência, o dos “técnicos docentes”, já que não existem políticas específicas de formação para esses profissionais.” (FERREIRA, 2010, p. 73, grifo da autora).

Buscando preencher algumas lacunas desse “silenciamento”, este estudo tem como objetivo, apresentar e analisar perspectivas de gênero o espaço das mulheres docentes do EBTT do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)³ e seus impactos na Educação Profissional. Assim, este Estudo tem como *locus* de investigação, uma Instituição da R F E P C T - M G , localizada na cidade Betim/MG.

²Para maior conhecimento sobre essa pesquisa bibliográfica, ler: CAIRES, V. G.; PIRES, A. P.; MARQUES, F. G.; RESENDE, G. N. A.; FERREIRA, R. D. Perfil do Professor da Educação Profissional: análise das produções acadêmico-científicas de 1997 a 2012. **III Colóquio Internacional sobre Educação Profissional e Evasão Escolar**. Belo Horizonte: UFMG, 2013. p. 1-12.

³A RFEPCT/MG é composta pelo CEFET-MG, cinco Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e quatro Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais, totalizando 10 instituições. Neste trabalho, foram considerados os professores do CEFET-MG, como sujeitos desta análise, por ser essa a instituição que possuía, em maio de 2012, o maior número de docentes lotados na Carreira de Magistério do EBTT dessa Rede, de acordo com o levantamento realizado pelo Núcleo PUC Minas, junto às instituições mencionadas.

Metodologia utilizada

A metodologia segundo Minayo, pode-se considerar a metodologia “como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade.”(MINAYO, 1998, p. 30) No desenvolvimento desta pesquisa para, se obter a aproximação da realidade dos dados e de suas análises, eles serão apresentados, de forma descritiva, visando levar em conta, as especificidades, inerentes à, abordagem qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a utilização da fonte direta dos dados coletados pelo pesquisador, na abordagem qualitativa, se constitui como o ambiente natural, pois ao se recolher e apresentar dados descritivos os investigadores “abordam o mundo de forma minuciosa” (BOGDAN; BIKLEN, 1994 p. 49)

Por se tratar de um estudo específico, em uma instituição escolar, vinculada à Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT), campus Betim e quase consubstancia no Instituto Federal, a pesquisa realizada, consiste na realização de um Estudo de Caso que, segundo Goode e Hatt (1968), se destaca, por se constituir como uma unidade, de uma Rede de grande dimensão e reconhecimento social.

O objetivo desse estudo é o de identificar no objeto estudado, o qual destaca como único, singular e particular, mesmo que as vezes, no decorrer da pesquisa, não vá ao encontro, com o que foi levantado, identificado previamente, pela literatura referenciada.

Para Bogdan e Biklen (1994, p.90), quando se trata de Estudos de Caso de uma organização, em uma perspectiva histórica, como é o caso desta pesquisa, “o seu estudo irá basear-se em entrevistas com pessoas que, tenham estado relacionadas, com a organização, na observação da escola e nos registros escritos existentes”. Reitera-se, que este Estudo de Caso, se constitui como uma investigação qualitativa que, faz interlocução, com a pesquisa quantitativa.

O propósito de se pesquisar a questão de gênero relativa à participação das professoras/mulheres no referido locus da investigação, deve-se atentar para a sensibilidade e a abertura, para serem promovidas interações decorrentemente, promovendo um diálogo enriquecedor com as professoras, sujeitos da pesquisa. E, nesta perspectiva, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com as docentes que lecionam em cursos técnicos, de nível médio. Cabe destacar que, como ressalta Ludke e André (1986), quando a entrevista é realizada com êxito, levando em

consideração, um roteiro semiestruturado, que permite uma maior liberdade ao entrevistado, ela pode contribuir para o, ao aprofundamento de questões, levantadas por outras técnicas de coleta de dados,, como questionário mais estruturado.

Retornando às entrevistas, se optou pela entrevista semiestruturada, embora ela possua limitações, assim como, qualquer outro instrumento de coleta de dados. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa que optou por um instrumento de investigação, que promove a interação entre seres humanos, pode ocorrer que, os depoimentos coletados, não satisfaçam o que foi planejado para a entrevista, pois, dependem do humor, e do nível de interação alcançados e, também da personalidade e subjetividade do entrevistado e, mesmo do entrevistador..

Outro instrumento de investigação que foi utilizado, como uma forma de conhecer e contextualizar a instituição pesquisada, em uma perspectiva histórica, através da análise documental. Segundo Caulley (1981), a análise documental busca identificar informações fatuais nos documentos, a partir de questões, e ou hipóteses levantadas pelo pesquisador. Na investigação realizada embora tenham sido usados outros instrumentos investigativos a análise documental tem relevância nesta Dissertação, por identificar dados, referentes à natureza do contexto histórico e da situação atual da instituição pesquisada, assim como o posicionamento dos sujeitos da pesquisa.

Segundo Phillips (1974, p. 187) são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Os documentos não representam os fenômenos estudados, efetivamente, mas de como eles se processaram, mas de maneira objetiva e, conseqüentemente, pouco representativa, do que ocorre efetivamente no seu cotidiano (Ludke e André, 1986).

Para um estudo mais, consistente dos dados qualitativos coletados pelas entrevistas, se optou pela metodologia da Análise de Conteúdo, no que tange ao estudo das entrevistas realizadas.

No que tange à Pesquisa Quantitativa, se lançou mão dos dados obtidos pela investigação, ligada ao Observatório da Educação (OBEDUC), coletados pelo Núcleo de Pesquisa, ligado à PUC Minas⁴.

⁴ A Pesquisa do Observatório de Educação (OBEDUC), desenvolvida entre 2010-2015, gerou um Banco de Dados Quantitativos, obtidos por meio de um *Survey*, que se traduziu em um questionário físico e eletrônico aplicado a 246 professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) da

A pesquisa quantitativa pode obter uma maior consistência através da interlocução com a investigação qualitativa, pois ela “refina” os dados quantitativos sugerindo tendências, por exemplo, o número de professores ter aumentado ou diminuído, possibilitando, também, fornecer informações descritivas (idade, etnia, sexo, estatuto socioeconômico) acerca da população contemplada, por um programa educacional, em particular. Os mencionados e diferentes tipos de dados podem abrir, novos caminhos a explorar e mais questões a responder. “Os dados quantitativos são, muitas vezes, incluídos na investigação qualitativa, sob a forma da estatística descritiva.” (Bogdan e Biklen, p. 194, 1994)

Assim, reitera-se, que se fez a utilização dos dados extraídos do Banco de Dados da referida pesquisa do OBEDU, em relação ao questionário que foi aplicado aos docentes que foram analisados, através dos aportes da Estatística Descritiva. Finalmente, se fará a interlocução entre os dados do estudo qualitativo, com os dados relativos à pesquisa quantitativa com a intenção de compreender melhor e ter um entendimento maior da realidade das mulheres docentes, analisando suas participações no questionário e na entrevista.

Apresentação dos Capítulos desta Dissertação

Esta Dissertação está organizada em seis capítulos que mantêm, entre si, uma grande interlocução. O primeiro capítulo se traduz na INTRODUÇÃO deste estudo, que aborda as dimensões mais gerais do tema, as problematizações, os objetivos, a metodologia utilizada, os sujeitos da pesquisa.

O Segundo Capítulo, intitulado “EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: um olhar histórico” apresenta um resumo histórico da Educação Profissional que foi iniciada com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909.

O Terceiro Capítulo, nomeado “BREVE OLHAR HISTÓRICO sobre as mulheres e seus direitos”, aborda temáticas relacionadas, a militância das mulheres e aos trabalhos como professoras, dando-se ênfase à feminização do magistério, no âmbito da educação profissional, técnica de nível médio e dando relevância às políticas para o trabalho docente, e á docência feminina como resistência.

No Quarto Capítulo, denominado “AS RELAÇÕES DE GÊNERO: aportes teóricos” adentram-se, mais diretamente, no objeto desta investigação, nos seus aportes relativos aos conceitos de gênero, das relações sociais de sexo e das relações de gênero, sendo também, apresentadas estatísticas oficiais relacionadas ao objeto desta Dissertação.

No Quinto Capítulo, intitulado “A PESQUISA REALIZADA: análise dos dados coletados” é apresentada os caminhos trilhados pela investigação, a genealogia da instituição pesquisada, dos dados de cunho quantitativos, relativos à Pesquisa do OBEDUC, e, sobretudo, a análise dos dados coletados pela investigação qualitativa realizada por esta pesquisadora.

O Sexto Capítulo se constitui como a CONCLUSÃO deste estudo, apresentando, também, sugestões para a realização de novas investigações a respeito da temática em foco.

2. CAPITULO 1 - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: um olhar histórico

A História da Educação Profissional Brasileira é abordada, neste trabalho, a partir da Proclamação da República, ocorrida em 1889. Assim, no ano de 1909, ocorreu a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, por Nilo Peçanha, que, em síntese, marca os primórdios da atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Embora, neste sucinto histórico, se faça referência à Educação Profissional, nos Períodos Colonial, Imperial e Republicano, a ênfase é dada ao desenvolvimento dessa modalidade de educação, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996b).

Contudo, deve-se destacar que, para a Educação Profissional a referida LDB que se encontra em vigência, faz restrições à Educação Profissional que se consubstanciam, tanto no reduzido número de artigos a ela referentes, na mencionada legislação, pois são, somente quatro artigos, consubstanciados nos que vão dos 39 ao 41 e também, ao fato de, não ser identificado, qualquer ente federado, responsável pelo seu custeio. (OLIVEIRA, 2003).

A história da educação profissional brasileira, historicamente, vem sendo marcada por um dualismo estrutural, decorrente dos interesses políticos e sociais. Essa modalidade de ensino, no seu início, reitera-se era destinada, aos desvalidos e aos desprovidos da sorte e nessa perspectiva, a Educação Profissional tinha um cunho assistencialista, visando “tirar da rua”, os denominados “desvalidos” da sorte. Assim, destaca-se que ao abordar a trajetória da Educação Profissional, emergem questões sobre o seu papel político e social, a quem ela vem se destinando e a que tipo de aluno se pretende capacitar.

Da Colônia à República

No Brasil Colônia, se inicia o denominado dualismo educacional e desde então tem estado presente na história da educação brasileira e especificamente, no âmbito da Educação Profissional. Assim, por um lado, essa modalidade de educação era voltada, para a prática de ofícios, especificamente, através de trabalhos manuais e práticos, menos prestigiados, e feitos pelos escravos. Aos homens livres, era destinada uma educação seletiva e propedêutica, que os

capacitava para o exercício da política e da gestão intelectual na nação devido ao “complexo da mão branca”.

O trabalho manual gerou preconceitos assim como, determinados ofícios e conseqüentemente, à capacitação para os mesmos. Nesse sentido, a desvalorização dos ofícios manuais e o estigma de que eles estariam diretamente relacionados, à escravidão, levou a considerar que tais ocupações deveriam ser destinadas, às camadas sociais desfavorecidas. Sendo assim, historicamente, o ensino de ofícios foi assumindo um caráter assistencialista e caritativo, devendo ser ofertado aos desvalidos da sorte, tendo como objetivo principal, formar o caráter desses sujeitos tirando-os das ruas e os “adestrando” para o trabalho precário.

Cabe ressaltar que, as mudanças ocorridas no cenário político, econômico e social do Brasil, no final do século XIX, e que resultaram na Proclamação da República em 1888/89, possibilitou a busca por melhores caminhos para tornar o Brasil, então, uma nação civilizada, objetivo esse, que não se concretizou, na prática.

No início do Governo Republicano, foram priorizados princípios ligados ao positivismo, tendo, então grande relevância para se determinar o fim da escravidão. O Brasil iniciou, então, a lenta passagem de uma economia de cunho agrícola-rural, para uma economia urbano-rural, erigida pelo processo de consolidação do capitalismo que, só ocorreu, a partir de 1930, devido ao desenvolvimento da industrialização brasileira.

Nesse cenário, com o intuito de se atender à crescente demanda do setor industrial por mão de obra mais qualificada, foram criadas as Escolas de Aprendizizes Artífices, através do Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909 (BRASIL, 1909) Nessa época, Nilo Peçanha, era o presidente do País, e determinou a criação de escolas profissionais, situadas nas capitais dos Estados, sendo uma sediada em Campos, terra natal do referido político.

Sobre essas escolas, Cunha (2000) destaca que:

Essas escolas formavam, desde sua criação, todo um sistema escolar, pois estavam submetidas a uma legislação específica que as distinguia das demais instituições de ensino profissional mantidas por particulares (fossem congregações religiosas ou sociedades laicas), por governos estaduais, e diferenciava-se até mesmo de instituições mantidas pelo próprio governo federal. Em suma, as escolas de aprendizes artífices tinham prédios, currículos e metodologia didática próprios; alunos, condições de ingresso e

destinação esperada dos egressos que as distinguiam das demais instituições de ensino elementar. (CUNHA, 2000, p. 94)

De acordo com Silva (2011), a finalidade dessas instituições era a de educar o caráter, através do trabalho, sobretudo, os desvalidos da sorte e dos desfavorecidos da fortuna, oferecendo-lhes o ensino profissional de nível primário, gratuito, que era então, desvinculado, do sistema formal de ensino.

Como destaca Cunha (2005b), o objetivo dessas escolas, era o de formar operários e contramestres, mediante um ensino prático, além de veicular alguns conhecimentos específicos, ministrados em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos, de acordo com a demanda dos estados, nos quais a escola estava localizada. O intuito dessas instituições era o de formar uma força de “trabalho industrial em termos técnicos e ideológicos”. (CUNHA, 2005b, p. 64).

Em síntese, se objetivava uma instituição de ensino que preparasse o trabalhador, para as novas demandas do mundo do trabalho objetivando formar cidadãos, capacitados para atender ao setor econômico.

Essas escolas se peculiarizavam, por priorizar organizações curriculares e metodológicas próprias, pelas quais eram ofertadas disciplinas, referentes à instrução primária elementar e à capacitação para o trabalho, sobretudo, industrial. No decorrer dos anos, foram implementados no Brasil, no decorrer da denominada Era Vargas (1930 -1945), outros sistemas educacionais como a Rede de Instituições Federais de Ensino e os Centros de Formação Profissional do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). (CUNHA, 2005b, p. 66).

Na década de 1940, mais exatamente, em 1942 foi elaborada a Reforma Capanema, que, em síntese organiza nacionalmente, pela primeira vez no Brasil o ensino técnico – profissional através do decreto lei n º 4073/42, referente ao ensino industrial; a Lei Orgânica de Ensino Agrícola, pelo Decreto lei nº6141/43 e a Lei Orgânica do Ensino Normal e para o ensino primário, através dos Decretos n. 8530/46 e 8.529/46.

Pode-se afirmar, reitera-se, que desde os seus primórdios, a educação brasileira vem sendo marcada pelo dualismo, isto é, por uma educação mais sofisticada e de maior qualidade, para as elites e uma educação aligeirada, de menor qualidade, consubstanciada, geralmente, na capacitação profissional, direcionada para os oriundos das camadas sociais marginalizadas.

Para Ciavatta e Ramos (2011):

O termo “dualismo educacional” é corrente nos estudos da área da educação [...] Os autores partem, em geral, da evidência das diferenças de qualidade, com cursos mais breves, de menor custo e entre a educação que é oferecida aos filhos das elites e aos filhos dos pobres. Mas seu uso, com ênfase no resultado da distribuição desigual da escolarização, requer o aprofundamento das bases materiais da sociedade, para que o que deve ser um conceito não seja tratado como antinomia. [...] O risco no uso do conceito “dualidade educacional”, sem a identificação das particularidades históricas da totalidade do processo, conduz ao abandono da dialética, das mediações e contradições dos fenômenos sociais. O importante são as raízes sociais da questão, a questão estrutural das classes sociais que lhe dão sustentação e sua ideologização como a educação desejável. (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 28-29)

Ao se constatar essa realidade, deve-se resgatar a herança colonial, e as marcas deixadas por uma sociedade de cunho hierárquico e escravocrata, que forjou uma relação desigual, entre as classes sociais brasileiras, ficando, assim, a cargo da classe dominante, as decisões e os rumos da educação, notadamente, da Educação Profissional, que são decorrentes das posições político-ideológicas, que objetivaram impedir o acesso social das classes menos favorecidas. Em suma, a elite brasileira utilizou de seu poder econômico e político, proveniente de suas prerrogativas sociais e de seu poder econômico, para satisfazer seus interesses particulares. Esclarece-se que, a ideologia expressa e permeia as relações de dominação de uma classe sobre a outra, no âmbito societário e educacional. Severino (1986), referenciando-se em Marx, assim, se posiciona, a respeito da ideologia.

[...] para Marx, a ideologia é toda forma de pensamento teórico, cujo conteúdo se constitui de representações ilusórias do real objetivo, apresentadas como correspondendo aos interesses universais, mas correspondendo de fato aos interesses particulares das classes sociais e elaboradas com a finalidade de justificar o exercício do poder político sobre as outras classes ou grupos em decorrência do exercício do poder econômico fundado no domínio da propriedade privada. (SEVERINO, 1986, p. 10)

Sendo assim, as representações ideológicas vêm perpetuando, os interesses da classe dominante, cuja superação só seria possível, a partir da tomada de consciência da população, que poderia ser viabilizada, através da formação de sujeitos reflexivos e críticos.

E essa perspectiva, poderia se tornar realidade se fosse priorizada uma formação de cunho omnilateral. Marx, segundo Oliveira (2009), não escreveu, especificamente, sobre educação, mas, formulou importantes pressupostos e

princípios relativos a essa área de conhecimento, tais como: formação omnilateral, trabalho como princípio educativo e politécnica. Os princípios explicados por Marx devem ser acrescidos de outros pressupostos, como a importância da interlocução entre teoria e a prática, o antiespontaneísmo e a escola unitária, que extingue a educação dualista e que foram defendidos por Gramsci (1978).

Infelizmente, a educação brasileira vem, ao longo da sua história, não priorizando os princípios que foram explicitados, sendo que a dualidade educacional a tem marcado, ao longo de sua trajetória, tendo em vista que neste País, são priorizados os princípios e pressupostos, oriundos do capitalismo.

Pode-se afirmar que ocorreu uma tentativa de se extinguir esse dualismo educacional se consubstanciou na Lei nº 5.692/71, que determinou a denominada profissionalização compulsória, pela qual, os egressos do Ensino de 2º Grau deveriam ter a habilitação de técnicos, ou auxiliares de técnicos.

No ano de 1964, no dia 31 de março, foi deflagrado um golpe civil militar contra o Governo de João Goulart. Tal golpe, de uma maneira fantasiosa, alardeava a ameaça do adentramento do comunismo no País, e também e a restauração da disciplina e hierarquia nas Forças Armadas. Nesse contexto, o avanço das forças produtivas levou à criação de cursos rápidos, que visavam à capacitação da força de trabalho, a fim de atender às demandas do mercado.

De acordo com Oliveira (2003), essa preocupação com a formação da força de trabalho foi decorrente do desenvolvimento econômico que se referenciou na Teoria do Capital Humano, proposta por Schutz em 1950.

Em 1971, a aprovação da Lei n.5.692, em 11 de agosto, reformou a LDBEN de 1961, no que diz respeito aos ensinos de 1º e 2º graus. Esse documento normativo é resultante dos Acordos MEC-Usaid (Ministério da Educação e United States Agency of International Development). OLIVEIRA (2003, p.36-37).

Os Acordos MEC-Usaid visavam dar assistência técnica, assessorar pedagogicamente a educação e, principalmente, promover a doutrinação ideológica, cimentada na idéia de que a educação seria capaz de integrar o País, no campo do capitalismo central. Para alcançar essas metas, foram elaboradas as leis nº 5.540/68 que dispõe sobre a reforma universitária e a lei nº 5.692/71 já mencionada, anteriormente, que alterou a LDB de 1961, implantando a profissionalização compulsória, no âmbito.

Por detrás desses Acordos estavam o financiamento do Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID) e também, do Banco Mundial. Assim, através dos Acordos MEC-Usaid, foram implementados diferentes programas, ligados a expansão do ensino médio.

Oliveira (2003) entre outros, destaca o Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio (Prodem I), que transformou três Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) de Minas Gerais, do Rio de Janeiro e Paraná que, mais tarde, se transformou em Universidade Tecnológica. A Lei n.5.692/71 ampliou a obrigatoriedade escolar para oito anos, assim, passou a ser obrigatória, a educação dos 7 aos 14 anos. E ainda determinou a junção do curso primário ao curso ginásial, resultando na formação de um curso com duração de oito anos.

A criação de uma escola única de 1º e 2º graus, eliminando o dualismo existente entre escola secundária e escola técnica. Segundo, (ROMANELLI, 2012, p.248): *“o primeiro grau com vistas, além da educação geral fundamental, à sondagem vocacional e iniciação para o trabalho, e o segundo grau, com vistas à habilitação profissional de grau médio.”*

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p.33), a Lei em pauta teve um duplo propósito: *“o de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior.”*

Nesse contexto, as escolas particulares, nas quais os filhos das elites estudavam, continuaram ofertando um ensino seletivo, sofisticado e propedêutico ao ensino superior, pois cursavam, apenas, 300 horas, de um pseudo ensino profissionalizante, centrado, por exemplo, na elaboração de cartas comerciais, atas de reuniões, entre outras, proposituras. (OLIVEIRA, 2003)

De acordo com Ciavatta e Ramos (2011),

Enquanto vigorou o projeto nacional-desenvolvimentista e a fase do pleno emprego, preparar para o mercado de trabalho foi realmente a principal finalidade do ensino médio, ainda que o acesso ao ensino superior fosse facultativo e altamente demandado. Com a crise dos empregos e mediante um novo padrão de sociabilidade capitalista, caracterizado pela desregulamentação da economia e pela flexibilização das relações e dos direitos sociais, fracassou a tentativa de se integrar projetos pessoais a um projeto de nação e de sociedade. (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 30)

Um pouco mais tarde, assiste-se a uma organização da sociedade civil, em torno de demandas sociais específicas e, também, a um efervescente movimento político que fez da década de 1980, um marco das manifestações populares que reivindicavam, o fim do período de arbítrio e a urgência da democratização do País.

Nesse cenário, fortemente marcado pela participação da sociedade civil, é promulgada a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), denominada Constituinte Cidadã, pois assegura uma série de direitos políticos, sociais e educacionais. No que se refere ao campo educacional, o art. 205 dispõe que a educação é direito dos cidadãos e dever do Estado e da família, podendo ser promovida e incentivada pela sociedade visando o alcance do pleno desenvolvimento da pessoa humana e da sua inserção social e laboral.

Essa Lei dispõe, também, tanto sobre a necessidade do Ensino Fundamental ser obrigatório, quanto sobre a progressiva universalização e gratuidade do Ensino Médio, devendo ocorrer, em regime de colaboração entre os entes federados. Decorrente, da influência desta Constituição, foram elaborados os princípios da LDB, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e o Plano Nacional de Educação. A referida LDB, no seu art. 14, inciso I e II, dispõe tanto sobre a participação dos profissionais da educação, na elaboração do Projeto Pedagógico, quanto a comunidade escolar e local, através de conselhos escolares de equivalentes, dispondo, também, sobre o reconhecimento do ensino obrigatório e gratuito, sendo direito público subjetivo, expresso no art. 208, § 1:

No que tange à Educação Profissional, Caires e Oliveira (2016), esclarecem que, nessa Lei Maior, ela não foi tratada, de maneira específica. No inciso IV do artigo 214, ao dispor sobre o Plano Nacional de Educação, são consideradas as “[...] ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a [...] formação para o trabalho”. O inciso XXXII do artigo 7º criticou a antiga dualidade estrutural da sociedade brasileira, na medida em que dispõe sobre a “proibição de distinção entre trabalho manual técnico e intelectual ou entre os profissionais respectivos”. (CAIRES, OLIVEIRA, 2016, p. 91).

Na Constituição Federal de 1988 (CF/1988), a inclusão social e educacional de grupos sociais, historicamente excluídos, ganhou força, ancorada nos princípios da diversidade, igualdade de oportunidade e responsabilidade social, sendo assim, a educação se tornou uma “bandeira” de luta, daqueles que a consideravam, como um importante instrumento legal, capaz de reduzir as desigualdades sociais. Contudo, o

Governo Temer, mais recentemente, foi extinguindo grande parte dos princípios constitucionais, e também os preconizados pela LDB de 1996.

Educação Profissional: de 1996 a 2019:

No campo da Educação Profissional, tema central deste capítulo, pode-se considerar que, desde a referida criação das Escolas de Aprendizizes e Artífices, até a promulgação da referida Lei de Diretrizes e Bases da Educação, essa modalidade de educação, excetuando-se a ministrada pela Rede Federal de Ensino Técnico, criada pelo Decreto nº 47.038 de 16 de outubro de 1959 (BRASIL, 1958), não obteve os resultados esperados, no âmbito das Redes Estadual e Particular. Assim, na Rede Estadual considera-se como exceção, o Centro Estadual de Educação Profissional Paula Souza, situada em São Paulo. A respeito da mencionada LDB, em vigência, embora muito modificada pelo Governo Temer, enfatiza-se que ela foi promulgada, após oito anos de tramitação, e incorporou os princípios emanados dos Tratados Internacionais, dos quais o Brasil era signatário, que despunham sobre a igualdade de oportunidade e a valorização da diversidade, no âmbito do processo educativo. Como consequência dessa legislação, ampliou-se e se intensificou o conceito de inclusão social, contemplando grupos sociais que, até então, estavam à margem da sociedade e excluídos da escola.

Neste contexto, segundo Ciavatta e Ramos (2011):

Ao longo dos anos 1980, a luta dos educadores comprometidos com a educação pública e a superação das desigualdades de classe em todas as suas expressões e, particularmente, na educação, foi pela defesa da educação unitária, omnilateral e politécnica. No confronto das forças políticas vitoriosas no Congresso Nacional e a eleição de Fernando Henrique Cardoso, aprovou-se a Lei nº 9.394/96 cuja tônica não foi mais a de preparação para o trabalho e sim para a vida, ressaltando uma falsa dicotomia só explicável pelo estigma escravocrata de nossa sociedade. Sob esse ideário, preparar para a vida significaria desenvolver nas pessoas competências genéricas e flexíveis, de modo que elas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo. (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p.30).

Em relação à Educação Profissional, a LDB em vigência, passou a nomeá-la como uma modalidade de educação. Para Caires e Oliveira (2016), nessa LDB, não se constatou uma preocupação para com a formação politécnica, e conseqüentemente, se tornou omissa, em determinadas questões, relacionadas à

Educação Profissional. Oliveira (2003), ao se referir à Educação Profissional, assim se expressou a respeito:

Observa-se que o seu artigo determina que “a educação profissional será desenvolvida em articulação como ensino regular” e essa articulação poderia contribuir para a continuidade do ensino integrado, ministrado pelos Cefets. Entretanto, essa possibilidade foi excluída, inicialmente pelo PL nº 1603/96 e, posteriormente, pelo Decreto nº 2208/97. (OLIVEIRA, 2003, p. 56).

“O debate e as controvérsias em torno do Ensino Médio e da Educação Profissional vinham acarretando muitos conflitos, existentes entre, os que defendiam a educação politécnica como princípio educativo, no ensino médio, e os que apoiavam um sistema de aprendizagem, controlado pelo patronado”.(CUNHA, 2005b, p.244).

Essa dualidade de posições se acirra, a partir da veiculação do Projeto 2.208 de 17 de abril de 1997, que extinguiu a possibilidade, tanto da articulação, quanto da integração do ensino médio com a educação profissional. Um pouco mais tarde, o Decreto 2.208/974, dispôs sobre a Reforma da Educação Profissional que impactou, negativamente, essa modalidade de educação. (BRASIL, 1997).

Esclarece-se que, antes desse decreto, foi veiculado a PL nº 1603/93 no qual, seu conteúdo foi, quase todo, incorporado no Decreto 2208/97, sendo que ele, não dispõe sobre a Rede Federal de Educação Profissional. Esse PL, tudo, foi extinto, devido à grande manifestação e à luta política desencadeada pelas comunidades dos Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFETs), e conseqüentemente, decidiu-se, transformá-lo em decreto que, tinha como pressuposto, o “cumpra-se”, devendo ser concretizado, sem questionamentos.

Em síntese, nesse documento normativo, segundo Keunzer (1997), sob a égide do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI), foram acirradas, devido tanto a racionalidade financeira, que acarretou a redução de gastos, para a manutenção dos laboratórios, oficina, para o custeio de programas de assistência ao aluno e para material escolar, refeição e transporte, quanto à ruptura com o princípio da equivalência entre a educação geral e a profissional, resgatando-se, assim, a dualidade estrutural, disposta pela Reforma Capanema, veiculada em 1942. (OLIVEIRA, 2003)

Nessa reforma, a Educação Profissional foi implantada em substituição à educação geral, ou seja, em vez de possibilitar a todos o acesso à Educação Básica, oferta-se para os que não possuíam escolaridade anterior, o acesso ao nível básico, que é o mais elementar da Educação Profissional, instaurando-se, assim, uma falsa expectativa de inserção no mercado de trabalho. (KEUNZER, 1997 apud OLIVEIRA, 2003).

No Governo de Fernando Henrique Cardoso, o Ministério do Trabalho passou a se responsabilizar, de forma mais incisiva, pela formação profissional, sendo criada a Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR). Para atender a essa nova atribuição, o Ministério do Trabalho passou a receber recursos, provenientes do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), além de se ter, maior flexibilidade, para desenvolver políticas voltadas para a Educação Profissional. Como consequência, a SEFOR elaborou o Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR), através da Resolução nº 126, de 23 de outubro de 1996 que foi posteriormente, denominado de Plano Nacional de Qualificação (PQN), que tinha como objetivo, promover a qualificação e a requalificação profissional, sendo então, ofertados cursos complementares à educação básica, visando desenvolver habilidades básicas, e específicas de gestão, que buscavam atender, tanto a demanda do mercado de trabalho, quanto ao perfil da “clientela” do curso:

[...] os programas de Educação Profissional devem, preferencialmente, apresentar organização modular, contemplando, de forma integrada, o desenvolvimento de habilidades básicas, específicas e de gestão, definidas de acordo com o perfil da clientela e as potencialidades do mercado de trabalho; (BRASIL, 1996b).

Esse documento, também, definiu o público alvo do PLANFOR, que se consubstanciou, na população, economicamente ativa (PEA), urbana e rural, tendo como prioridade, os integrantes de grupos considerados vulneráveis, conforme consta, a seguir,

[...] beneficiários do seguro desemprego; beneficiários de programas de geração de emprego e renda; trabalhadores sob risco de perda do emprego; desempregados; trabalhadores autônomos e micro-produtores do setor informal; e outros grupos social e economicamente vulneráveis, do meio urbano e rural; com atenção especial para adolescentes, jovens, mulheres e idosos. (BRASIL, 1996b).

O PLANFOR se norteava por uma concepção de Educação Profissional que priorizava uma “formação fragmentada, modularizada, flexível e desvinculada da possibilidade de elevação de nível de escolaridade dos trabalhadores” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 111). Nesse sentido, se privilegiava o treinamento de habilidades específicas, em detrimento de uma formação integral. Em decorrência do Decreto 2.208/97, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico, Parecer nº 16 de 05 de outubro de 1999, priorizou, um, currículo baseado nas competências e nas habilidades, esperadas do trabalhador. De acordo Ciavatta e Ramos (2011):

[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais pregaram, como uma doutrina reiterada, os currículos baseados em competências, descritas como comportamentos esperados em situações de trabalho. Por mais que se tenha argumentado sobre a necessidade do desenvolvimento de competências flexíveis, essa prescrição não escapou a uma abordagem condutivista do comportamento humano e funcionalista de sociedade, reproduzindo-se os objetivos operacionais do ensino coerentes com os padrões tayloristafordistas de produção. (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 30-31)

Retornando ao Decreto 2.208/97, reitera-se, que ele resgatou a dualidade da educação brasileira, excluindo dos currículos dos cursos de formação de trabalhadores, conteúdos científicos, se restringindo, apenas, a promover a qualificação e requalificação profissional. Em síntese, a Educação Profissional permaneceu destinada aos sujeitos da classe trabalhadora, cumprindo o papel de capacitá-los para as novas demandas, cada vez mais automatizadas e tecnológicas do mercado de trabalho, em constante mutação.

Um pouco mais tarde, em 2001, foi publicado o primeiro Plano Nacional de Educação do Brasil (PNE), através da Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001a), que teve vigência até 2010 (2001-2010). O referido documento normativo, além de apresentar um diagnóstico sobre a educação brasileira, formulou objetivos e metas para cada nível de ensino e modalidade de educação, definindo diretrizes para as mesmas. No que se referem à Educação Profissional, as diretrizes a ela direcionadas visavam à integração entre a formação formal e a capacitação não formal, e para atender a essas premissas, o PNE 2001-2010, definiu 15 metas, sendo que três delas enfatizavam a necessidade de mobilizar, articular e ampliar a capacidade instalada na Rede de instituições de Educação Profissional.

Em 2003, como resultado das eleições presidenciais ocorridas em 2002, assumiu a presidência do País, o candidato do Partido dos Trabalhadores (PT), Luiz Inácio Lula da Silva que, a partir de uma agenda governamental progressista, se empenhou em evitar a privatização das empresas estatais, as desigualdades sociais e as muitas demandas educacionais, herdadas do Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

No que se refere à Educação Profissional, o Governo Lula, na sua primeira gestão, revogou o Decreto 2.208/97, o substituído pelo Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004), que permitiu, mas não determinou, a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, pois manteve as modalidades concomitante e subsequente ao Ensino Médio, conforme dispunha o Decreto 2.208/97. Assim, esse novo Decreto, extrapolou o explicitado pela LDB de 1996, e viabilizou a articulação entre o referido nível de ensino e a mencionada modalidade da educação.

A partir desse documento, foi criada a Secretária de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), que passou a se responsabilizar pelo planejamento, coordenação e supervisão do processo de formulação e implantação de políticas, voltadas para a Educação Profissional. (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p.140).

Assim, foi extinta a Secretária de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), que era responsável pelo Ensino Médio e pela Educação Profissional, dificultando, assim, o diálogo entre eles. Ainda, decorrente do Decreto 5.154/04, o Conselho Nacional de Educação (CNE) / Câmara de Educação Básica (CEB), através da Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de fevereiro de 2005 (BRASIL, 2005d), dispôs sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, tanto para o Ensino Médio, quanto para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Esta Resolução não alterou, de forma significativa, a organização curricular, pois manteve as competências básicas profissionais, seguindo as áreas técnicas específicas, para cada qualificação ou habilitação. Essas mudanças ocorridas na Educação Profissional representaram um avanço para a referida modalidade de educação. Nesse período histórico evidenciou-se, também, a tentativa do Governo de atender às demandas das diferentes classes sociais e grupos ideológicos, dando continuidade, à política para geração de emprego, iniciada no Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC).

[...] Por um lado, o Ensino Médio Integrado representou a possibilidade de melhores condições para potencializar a constituição de uma Educação Tecnológica alicerçada na formação humana integral, cidadã e crítica e na superação da histórica dualidade estrutural, vivenciada pela educação brasileira. Por outro lado, as formas concomitante e subsequente, muitas vezes, desenvolvidas em módulos fragmentados, acabaram por manter uma relação mais próxima com uma capacitação focada, apenas, no mercado de trabalho, afastando-se de uma educação mais humanista e reflexiva. (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 142).

Retornando ao Governo Lula, enfatiza-se que foram lançados diversos programas, voltados para a Educação Profissional, com o objetivo de promover a sua expansão, especialmente, a ofertada pela RFFPCT. Entre esses programas, destacam-se o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), criado por meio do Decreto nº 5.478, de junho de 2005 (BRASIL, 2005a) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), instituído a partir da Lei 11129, de 30 de junho de 2005.

Através do PROEJA, em consonância com a política da Educação de Jovens e Adultos (EJA), foram ofertados Cursos de Formação Inicial e Continuada, no âmbito dos CEFETs, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais. O PROJOVEM visava a elevação da escolarização de jovens, bem como sua qualificação e inserção profissional.

De acordo com Caires e Oliveira (2016), esses programas objetivavam a escolarização de sujeitos, socialmente excluídos, que não tiveram oportunidade de estudar, na idade certa. Esses Programas, apesar de apresentarem uma proposta educacional que visava integrar a formação geral com a técnica-profissional, para alguns autores, esses programas ofertavam uma formação aligeirada, fragmentada, inconsistente que não capacitava, adequadamente, para o setor produtivo e que não integrava, de fato, a educação básica, com a Educação Profissional.

Nos dois mandatos do Presidente Lula, constatou-se um grande investimento na modalidade de ensino em apreço, o que permitiu a expansão e criação de novas escolas técnico-profissionais. Em 2007, através do Decreto nº 6.095 de 24 de abril (BRASIL, 2007a), foram veiculadas as diretrizes para o processo de integração das instituições federais de educação tecnológica, visando a implementação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFEs), no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. O referido Decreto dispôs, também, sobre a reorganização e a integração das instituições Federais de Educação Tecnológica.

Cabe ressaltar que, de acordo com Caires e Oliveira (2016), os CEFETs históricos (Minas Gerais e Rio de Janeiro), na contramão desse Decreto, não resistiram às suas transformações em IFETs, atualmente denominados de IFs, apresentaram, ao Ministério da Educação e Cultura e à SETEC, projetos institucionais, pleiteando suas transformações em Universidades Tecnológicas Federais como, já ocorrera, com o CEFET do Paraná.

Explicando melhor, em 2005, por meio da Lei nº 11.184, de 07 de outubro (BRASIL, 2005c), o CEFET Paraná, que se tornou Universidade Tecnológica e assim, outros CEFETs também, nessa época, objetivam se tornarem Universidades. Destaca-se, também, a aprovação da Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008a), que alterou disposições da LDB/96, incluindo a Educação Profissional Tecnológica (EPT), visando redimensionar, institucionalizar e integrar as ações para essa modalidade de educação, enfatizando a importância da sua integração com o Ensino Médio. Nesse mesmo ano, a Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008b), instituiu a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (EFEPCT).

O referido Decreto, instituiu, reitera-se, os denominados Institutos Federais (IFs). Dispôs que os Institutos Federais ofertassem 50% das vagas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e que reservassem, no mínimo, 20% das suas vagas, para Cursos de Licenciatura e Programas Especiais de Formação Pedagógica. Dessa forma, a RFEPCT passou a ser responsável, também, pela capacitação de professores. Sobre a oferta de Cursos de Formação de Professores nos Institutos Federais, Oliveira e Burnier (2013) explicitaram os desafios para promover a implementação da referida formação nessas instituições.

Segundo Oliveira e Burnier,

[...] um novo desafio para os IFs: a sólida fundamentação científico-tecnológica dos seus projetos de formação que lhes dê consistência teórica e prática e respeitabilidade por parte de outras instituições que lidam com a formação de professores. Para tanto, os institutos devem investir em uma agenda de estudos e pesquisas educacionais coordenada por um setor próprio que lhes dê organicidade. Ao lado disso, investir na constituição de um setor educacional responsável pela gestão e realização de formação de professores, em atuação conjunta com outros setores, ligados às denominadas áreas do conteúdo. (OLIVEIRA; BURNIER, 2013, p. 154).

Como consequência da Lei nº 11.892/2008, a Rede Federal vivenciou a maior expansão de sua história. Entre os anos de 2003 e 2016, foram construídas mais de 500 novas unidades, o que totalizou 644 campi, em funcionamento.

Ressalta-se que entre 1909 e 2002 foram construídas apenas 140 escolas técnicas no Brasil. (PORTAL, 2018). Mas devido a supracitada legislação a RFEPCT passou a ser constituída por trinta e oito IFs, presentes em todos os estados, além de abarcar, dois CEFETs, um em Minas e outro no Rio de Janeiro, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), o Colégio Pedro II, referencia de qualidade do ensino Médio e Profissional e vinte e cinco Escolas Técnicas, vinculadas às Universidades Federais.

No final do Governo Lula, apesar do aumento, tanto de instituições, quanto de matrículas na RFEPCT e dos reconhecidos avanços sociais e econômicos, alcançados no decorrer de seus dois mandatos, ainda se instituiu uma consistente política de Estado e não de Governo para a Educação de um modo geral, e especificamente para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, que se mantiveram distantes de uma formação politécnica, promovendo, também, uma real integração, desse nível de ensino, com a Educação Profissional.

Dessa forma, se manteve um modelo de Ensino Médio que não vem assegurando o acesso e, muito menos, a permanência dos estudantes à uma Educação Profissional de qualidade, notadamente, nos Programas que foram ofertados, como foi exposto, se distanciaram muito, dos objetivos e metas então visados.

No Governo Lula (2003-2010), considerando as ações e políticas públicas que foram implementadas, é necessário salientar que, indubitavelmente, se avançou em termos de: diminuir os índices de pobreza e exclusão social da população brasileira; promover políticas educacionais de inclusão escolar, em todos os níveis e modalidades de educação; e, no que tange à Educação Profissional, priorizar a valorização e a ampliação da sua oferta pública e gratuita. Entretanto, resgatando o expresso no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), o Ensino Médio, em sua relação com a Educação Profissional, continuou sendo “o ponto nevrálgico da questão”, uma vez que, por um lado, parte das ações e programas desenvolvidos para a formação técnica permaneceu desvinculada de uma formação humana, científica e cultural e, por outro, o Ensino Médio não caminhou no sentido da politécnica e da possibilidade de assegurá-lo a todos os brasileiros. (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 164).

Em 2011, a esperança se manteve aquecida, devido ao fato de ter sido eleita, como Presidenta do País, Dilma Vana Rousseff, vinculada ao Partido dos Trabalhadores. No Brasil que havia saído do mapa da fome devido as ações de Lula, a nação que venceu o inatismo e, então, passou a exportar tecnologia social aos quatro cantos do mundo. Elegendo uma ex-militante de esquerda, Dilma iniciou seu discurso de posse, demonstrando que uma mulher, poderia ocupar o cargo mais alto da nação, aquecendo a esperança de que o Brasil continuaria avançando, priorizando educação de qualidade e diminuindo os índices de pobreza e de exclusão social.

A Presidente Dilma manteve a agenda governamental, privilegiada pelo seu antecessor, o Presidente Luís Inácio Lula da Silva e comprometeu-se com os programas e as políticas, implementadas por ele. Nesse sentido, no que tange a Educação Profissional, foi dada a continuidade ao Plano de Expansão da RFEPC, sendo instituídos vários projetos, entre os quais, se destaca o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Esse Programa, instituído pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011 que teve, como finalidade, ampliar a oferta de Educação Profissional e Tecnológica, se norteando por estes objetivos.

I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da Educação Profissional e tecnológica; III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a Educação Profissional; IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional; V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de Educação Profissional e tecnológica. VI - estimular a articulação entre a política de Educação Profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda. (BRASIL, 2011).

O público alvo do PRONATEC se constituiu, como:

- a) estudantes do ensino médio da rede pública, incluindo jovens e adultos matriculados na EJA;
- b) trabalhadores;
- c) beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e

d) estudante que tinham cursado o ensino médio em instituições privadas, na condição de bolsista integral. (BRASIL, 2011).

Outra questão, contemplada por este programa se traduz, na transferência de recursos públicos, para instituições privadas, sobretudo, para as vinculadas ao denominado Sistema S. Ressalta-se que foi dada a possibilidade, de financiamento estudantil, para os alunos que optassem cursar o mencionado Programa.

Segundo o Artigo 3º

Art. 3o O Pronatec cumprirá suas finalidades e objetivos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com a participação voluntária dos serviços nacionais de aprendizagem, de instituições privadas e públicas de ensino superior, de instituições de Educação Profissional e tecnológica e de fundações públicas de direito privado precipuamente dedicadas à Educação Profissional e tecnológica, habilitadas nos termos desta Lei. (BRASIL, 2011).

Para muitos pesquisadores, o Programa em apreço flexionou e diminuiu a responsabilidade do Estado, na oferta de uma EPTNM pública, gratuita e de qualidade, através da privatização da Educação Profissional, e a distanciando da sua integração ao Ensino Médio, devido ao fato de ofertar cursos nas modalidades concomitante e/ou subsequente, ao mencionado nível de ensino. Esse Programa se revestia de uma dimensão mercadológica, pois ofertando, muitas vezes geralmente, uma educação fragmentada, menos consistente, visando, sobretudo, uma capacitação aligeirada de trabalhadores para o mercado de trabalho.

Os sujeitos que lecionavam não eram considerados como professores, sendo denominados de instrutores, acrescentando ainda, que não contavam com um plano de salário, carreira e de correntemente mesmo os que eram mestres, recebiam a mesma renumeração destinada aos que eram, apenas, graduados.

No decorrer do ano de 2012, foram veiculadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, através da Resolução CNE/CEB n. 2, de 30 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012a) foram veiculadas, também definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio, através a Resolução CNE/CEB n. 6, de 20 de setembro de 2012. (BRASIL, 2012b)

Esses documentos normativos evidenciaram a necessidade de se ofertar uma formação integral ao estudante, através da relação entre a teoria e a prática, buscando a articulação dos conhecimentos gerais, com os técnico-profissionais.

Enfatiza-se que, apesar dos referidos documentos proporem a integração da Educação Profissional com o Ensino Médio, visando superar as desigualdades e ofertar de uma formação politécnica e omnilateral, esses propósitos não foram alcançados, pois, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) optaram por um currículo baseado nas denominadas competências, a serem desenvolvidas, pelos estudantes, atendendo, assim, às demandas de mercado.

De acordo com o art. 5º, da Resolução CNE/CEB nº 6/2012:

(...) os Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio históricos e culturais. (BRASIL, 2012b)

O exposto evidencia a contradição, presente tanto nos documentos normativos, quanto, nas políticas públicas veiculadas nos os Governos Lula e Dilma, que tiveram dificuldades para se viabilizar uma educação que assegurasse a formação integral de estudantes, sobretudo, das classes menos favorecidas, e que atendesse às demandas do mundo do trabalho. Em 25 de junho de 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio de 2014-2024, por intermédio da Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014a).

O atual PNE, publicado com um atraso de três anos, foi resultado de um longo processo de discussão entre os diversos setores da sociedade, englobando gestores governamentais, sociedade civil, movimentos sociais e representantes de instituições privadas, que participaram, ativamente, do debate e da construção desse documento. O referido Plano é composto por 10 diretrizes, 20 metas e 254 estratégias, voltadas para educação nacional, que dispõem sobre a necessidade da promoção de uma educação humanística, científica, cultural e tecnológica, objetivando, também, ampliar o investimento no campo educacional, se aplicando recursos públicos, para a educação, conforme a proporção do Produto Interno Bruto (PIB).

As metas estabelecidas pelo PNE foram organizadas em quatro grupos:

- a) o primeiro refere-se às metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, assegurando o acesso, à

- universalização do ensino obrigatório e à ampliação das oportunidades educacionais;
- b) o segundo grupo diz respeito, à redução das desigualdades e à valorização da diversidade; e
 - c) o terceiro trata da valorização dos profissionais da educação; e o quarto se refere ao Ensino Superior. (BRASIL, 2014b).

No que tange à Educação Profissional, o documento apresenta duas se metas, destacando a meta 10, direcionada, diretamente, à referida modalidade de educação.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, na forma integrada à Educação Profissional, nos ensinos fundamental e médio. Meta 11: triplicar as matrículas da Educação Profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público. (BRASIL, 2014b)

Nesse Plano, se enfatiza a necessidade de se articular a formação geral com a formação profissionalizante, a partir da oferta de uma educação pública, gratuita e de qualidade, objetivando superar a histórica dualidade educacional brasileira. As metas direcionadas para a Educação Profissional que evidenciam as mudanças políticas, endereçadas para essa modalidade de educação nas últimas décadas, objetivando de expandi-la, institucionalizá-la e integrá-la ao Ensino Médio e à EJA. De acordo com Nogueira e Mourão (2012):

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a institucionalidade Institutos Federais, a integração da Educação Profissional a Educação de Jovens e Adultos e a institucionalização da Educação Profissional técnica de nível médio, portanto, são expressões da nova política para a Educação Profissional brasileira que são legitimadas no estabelecimento de metas e estratégias do PNE 2014-2024. (NOGUEIRA; MOURÃO, 2016, p. 121).

Ainda em 2014, acende-se um novo “sopro” para se manter a esperança da continuidade de avanços, devido ao resultado das eleições presidenciais, nas quais se constatou a reeleição da Presidente Dilma, no segundo turno, derrotando Aécio Neves da Cunha, vinculado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Dessa maneira, o Partido dos Trabalhadores poderia dar continuidade à sua agenda

governamental que, mesmo não tendo efetivado grandes reformas estruturais necessárias ao País, mas se conseguiu manter as políticas sociais e de transferência de renda, que impactaram positivamente, a vida de milhões de brasileiros, oportunizando uma maior mobilidade social, tirando muitos desses sujeitos da linha da miséria, viabilizando, conseqüentemente, melhores condições de vida, à classe trabalhadora.

Deve-se ressaltar, as políticas de acesso à universidade, que proporcionaram a muitos jovens e adultos, antes excluídos, a possibilidade de cursarem o ensino superior.

Desde os primeiros momentos de seu segundo mandato, a Presidenta Dilma sofreu forte oposição dos políticos que foram derrotados, nas eleições de 2014. E, neste cenário, se desenvolveu o desejo de vingança e de oposição a Presidenta que associada à sua baixa popularidade e à uma crescente crise política e econômica a mídia, notadamente a Rede Globo, disseminou o ódio ao Partido dos Trabalhadores que culminou no processo de impeachment.

O Golpe, iniciado em 2 de dezembro de 2015, quando o então, Presidente da Câmara dos Deputados Eduardo Consentino da Cunha, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), deu prosseguimento, à denúncia apresentada pelos juristas Hélio Bicudo, Miguel Reale Júnior e Janaína Paschoal, que se consubstanciou, na acusação de crime de responsabilidade fiscal, como ficou conhecida como “pedaladas fiscais”, envolvendo também, decretos suplementares.

Em 31 de agosto de 2016, após decorridos 273 dias, o processo de impeachment da Presidenta Dilma, foi concluído, resultando na cassação de seu mandato, contudo, sem a perda dos seus direitos políticos.

Para muitos brasileiros, a saída da Presidenta se constituiu como um Golpe Político, Midiático e Jurídico, e decorrentemente assumiu o poder, o vice-presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia, do PMDB, que a partir do discurso de “colocar o Brasil nos Trilhos”, implementou uma série de medidas impopulares, que se consubstanciaram em propostas que previam a alteração dos direitos trabalhistas e previdenciários, além de radicais cortes, nas áreas da saúde e da educação, e de retrocessos nos campos educacional e da saúde o que acarretou uma grande regressão no âmbito das políticas sociais.

Para esse Governo, ou melhor, Des(governo) tornou-se urgente, equilibrar as contas públicas e resolver a crise fiscal, e para isso, estabeleceu-se o teto de

gastos, que em curto prazo, representou uma grande redução e drásticos cortes no campo social e educacional, afetando, diretamente as classes menos favorecidas.

Entre as medidas adotadas pelo Governo Temer, destaca-se a Reforma Trabalhista, que aprovada pelo Plenário do Senado, no dia 11 de julho de 2017, e ela foi sancionada pelo presidente, no dia 13 de julho de 2017, que afetou negativamente muitos trabalhadores alterando a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), visando adequá-la às novas e precárias relações laborais.

Em síntese, com o discurso de dinamizar o mercado de trabalho e gerar mais empregos, foram feitas alterações na CLT, que flexibilizaram as garantias, até então, conferidas aos trabalhadores, o que representou uma perda dos direitos desses sujeitos. Outra reforma ocorrida na gestão de Temer, foi a Reforma da Previdência que, sobretudo, propõe a redução dos gastos públicos, referentes à aposentadoria, que impactou direitos, historicamente, assegurados.

No que se refere à educação, o Governo em pauta, através de Medida Provisória (MP), procedeu à Reforma do Ensino Médio, que mesmo sendo alvo de forte oposição no Congresso e de manifestações da sociedade civil e das entidades representativas dos professores, que se embateram e questionaram, sobretudo, a pressa em aprová-la, não respeitando, a necessidade de um diálogo com as comunidades civil, acadêmica e com os diversos setores societários. Essa Reforma foi aprovada em tempo recorde, pela Câmara, e, obviamente, pelo ministro da educação Mendonça Filho em 22 de setembro de 2016, através da MP 746, que após receber 567 emendas, foi aprovada e sancionada, tornando a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017).

Esse documento normativo alterou os artigos da LDB de 1996 e da Lei nº 11.494, de junho de 2007 (BRASIL, 2007b), referente à Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e instituiu uma política de fomento à implementação de uma Escola de Ensino Médio, em Tempo integral. Entre as principais mudanças nestas propostas para Ensino Médio, se destaca a reorganização curricular, e o aumento da carga horária.

Devem ser criticadas, sobretudo, a impossibilidade do trabalhador-aluno cursar esse nível de ensino, pois o turno noturno, vem sendo extinto e, serem contratados professores para o ensino público, sem concurso, e sem habilitação, pois podem ser admitidos professores com, denominado notório saber.

Sob a justificativa de atender aos projetos de vida dos jovens, foram instituídos os itinerários formativos, que vem permitindo ao aluno, optar pelo aprofundamento em uma das áreas disponibilizadas, ou pela formação técnica e profissional. Assim foram priorizados em cinco diferentes percursos curriculares, a saber, linguagem e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; ciências da natureza e suas tecnologias; e por fim, formação técnica e profissional.

Esclarece-se, ainda, que o ensino público pode ofertar, apenas, uma área, devendo ser a capacitação técnica de nível médio que, preferencialmente, deve ser ofertada, pela via virtual, ou seja, de forma precária e inconsistente.

Nessa nova proposta, a integralidade preconizada, tanto pelos DCNs do Ensino Médio e da Educação Profissional de 2012, quanto pelo PNE 2014-2024, foi substituída pela fragmentação de uma proposta de flexibilização curricular, que refletia a intenção de reduzir os custos para essa modalidade de ensino.

Em decorrências, a Educação Profissional, foi diretamente afetada pela reforma do Ensino Médio, ocorrendo, assim, um grande retrocesso. De acordo com esse documento, a formação técnica e profissional, prevista como um dos itinerários formativos poderia ser organizada em módulos, com sistema de créditos e terminalidades específicas, podendo ser ofertada, a partir de convênios, com instituições de ensino que ofertavam essa formação, tanto na forma presencial, quanto na remota. Nesse sentido, a Educação Profissional, proposta pela Rede Estadual, pode se constituir como um resgate do Decreto 2.208/97, já comentado, neste capítulo. Ressalta-se que a Educação Profissional, ofertada pelo Estado, desde o Programa de Educação Profissional (PEP), proposta pelo então governador Aécio Neves, vem se constituindo como um grande fracasso.

As políticas do Governo Temer, voltadas para o Ensino Médio, implementadas através de um discurso midiático, substitui os direitos da classe trabalhadora, delimitando itinerários e percursos formativos que resgatam a histórica dualidade estrutural vivenciada, há tempos, por essa modalidade de educação.

Ainda com a sensação de um ano de 2018 interminável, que parece não ter fim, 2019 se inicia em meio às medidas assustadoras, sobretudo no que diz respeito a desvalorização da educação. Pois Jair Messias Bolsonaro, a partir da sua posse, em 1º de janeiro de 2019, vem evidenciando carência de diálogo e de competência.

Seu discurso neofascista se consubstancia no desdém pela democracia e na busca de promover recuos aos direitos sociais e trabalhistas.

O que vem se constatando neste des(governo), preconizado por Bolsonaro, são muitas incertezas e a emissão de medidas arbitrárias que peculiarizam ações de interferências, de modo incisivo e catastrófico, nas áreas da educação, saúde, ambiental, econômico, sociopolítico, tomando por base paradigmas, um ideário de cunho fascistas.

3 CAPÍTULO 2 BREVE OLHAR HISTÓRICO SOBRE AS MULHERES E SEUS DIREITOS

Inicia-se este capítulo, destacando que três momentos se destacam, ao historicizar a luta das mulheres, iniciando-se pela “sufragista, Bertha Lutz, mulher feminista, responsável direta, pela articulação política que resultou na conquista do direito ao voto das mulheres, promulgado pelo Novo Código Eleitoral brasileiro, ainda no Governo de Getúlio Vargas em 1932.

Logo após, a eclosão do movimento feminino tanto na Europa quanto no Brasil, ele foi perdendo força, mas retorna com muito gás, na década de 1960, sobretudo, na Europa. Até 1962, as mulheres casadas só podiam trabalhar fora de casa, se o marido permitisse, conforme preconizava o Código Civil, de 1916. Contudo, as mulheres se mobilizaram, lutaram e apresentaram propostas, década após década, para mudar esse quadro de cunho machista que inferiorizava as mulheres.

No Brasil, o movimento feminista se inicia mais tardiamente, sobretudo, devido a ditadura militar que se estendeu de 1964 a 1985, assim, e somente, por volta da década de 1970, mesmo se vivenciando os tempos nebulosos da ditadura, ocorreram as primeiras manifestações feministas no País.

No intervalo compreendido entre as lutas nas décadas de 1930 a 1970, devido as, significativas obras literárias que foram lançadas, como os livros “O Segundo Sexo” de Simone de Beauvoir elaborado na França em 1949 e “A mística feminina” de Betty Friedan (1963), sendo que ambos livros contribuíram fortemente para a expansão do movimento feminista que se peculiarizou como um movimento feminista libertário, no qual se passou a levantar a bandeira da posição igualitária, nas relações entre homens e mulheres. Um pouco mais tarde, no Brasil, ocorreu no seio do movimento feminista da década de 80, momento no qual se iniciava a abertura política (PINTO, 2010).

Esses movimentos que reivindicavam uma posição igualitária são exemplos marcantes, de uma luta que existe há muito tempo e que se fez, ainda, mais presente, a partir dos anos 1970. Esse foi um período de fortalecimento dos movimentos políticos e sociais que embateram contra o regime autoritário do Governo Militar. Após mais de vinte anos de regime ditatorial, mudanças ocorriam não só na forma de Governo, mas se constatou o começo de uma postura da

sociedade civil e de diversas representações/associações das que lutavam e reivindicavam a volta da democracia começavam a acontecer nas políticas públicas.

Ao mesmo tempo em que se divulgavam pautas ligadas á democratização do País, as mulheres nos movimentos reivindicatórios, passaram também a levantar bandeiras e temas específicos ligados ao direito a creche e aos direitos trabalhistas, à saúde, à sexualidade, à contracepção e à violência contra a mulher. Essas pressões se dirigiram aos diferentes níveis de governo, dependendo da distribuição de competências em relação a cada campo da política pública municipal, estadual e federal.

Sob impacto desses movimentos, ocorridos na década de 80 foram implantadas as primeiras políticas públicas voltadas para as questões, tais como questões de gênero: o primeiro Conselho Estadual da Condição Feminina, em 1983, e a primeira Delegacia de Polícia de Defesa da Mulher, em 1985, ambos no Estado de São Paulo. Essas instituições se disseminaram e divulgaram suas pretensões a seguir por todo o país.

Alguns anos depois, a Constituição Federal de 1988, também denominada de cidadã, foi outro marco importante, apesar de muitas vezes ocorrerem mais no papel do que na prática. A Carta das Mulheres Brasileiras formulou propostas para a referida Constituição. Diversas propostas oriundas dos movimentos sociais, que incluíram temas relativos à saúde, à família, ao trabalho, à violência, à discriminação, à cultura e à propriedade da terra foram debatidas e assimiladas, ate certo ponto, na mencionada Carta Magna.

No Brasil, as transformações domésticas de cunho internacional foram propulsoras de avanços significativos em diversas áreas, dentre elas, o combate à violência e o empoderamento financeiro das mulheres.

Simone de Beauvoir afirma:

“Nunca se esqueça que basta uma crise política, econômica ou religiosa para que os direitos das mulheres sejam questionados. Esses direitos não são permanentes. Você terá que manter-se vigilante durante toda a sua vida.”(BEAUVOIR, p.25, 2000)

Contudo, esses avanços, ou por causa deles, ocorreram ameaças de retrocessos ligados, principalmente, às questões de saúde, aos direitos reprodutivos

e ao direito a estar livre de todas as formas de discriminação, pode-se constatar que elas, ainda, persistem.

Em maio de 2016, o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos foi extinto, devido ao golpe que tirou do poder a Presidenta Dilma. Então, todos os Ministérios passaram a ser ocupados por homens em uma postura de cunho, eminentemente, machista e diante dessa realidade, o País caiu vinte duas posições em ranking internacional, referente a igualdade de gênero.

Como explicitou a representante do Escritório da ONU Mulheres no Brasil, Nadine Gasman em 2018, pode-se afirmar que não ter mulheres na política significa perder, pois, mais da metade da população, não está representada, em um Governo, que promove a exclusão do gênero feminino. Dessa forma, notou perdas nas políticas públicas, voltando a política da inviabilização da mulher e eliminação das possibilidades para avanços.

Após o início do (Des)Governo de Bolsonaro vêm ocorrendo muitos retrocessos, começando pela legitimação do Golpe que se caracterizou em desconsiderar a eleição e reeleição de uma mulher deve ser considerado um bom exemplo, ou seja, esse fato representou um retrocesso, pois a primeira vez que uma mulher ocupou a Presidência da República.

Neste período, marcado pelas ações do Governo do PT, o movimento feminista brasileiro, evoluiu, devido à presença marcante de mulheres das classes médias intelectualizadas que disputavam duas posições diferentes: por um lado, coletivos que defendiam a necessidade da militância no âmbito dos partidos políticos, para serem demarcados espaços para as mulheres no poder; por outro, coletivos que defendiam a autonomia do movimento no âmbito dos partidos políticos. O terceiro momento se relacionava à, a vitória do PT com Lula como Presidente do País. Ao tomar posse, Lula criou, pela primeira vez, a Secretaria das Mulheres dando status aos movimentos feministas e à participação das mulheres no Governo.

Pode-se afirmar que o “Golpe de Estado” que destituiu a Presidenta Dilma, teve como objetivo, impor, sobretudo, um projeto neoliberal e conservador que fora derrotado nas urnas, nas eleições presidenciais de 2014. A intenção do referido golpe foi o de romper com as práticas democráticas, para se abrir caminhos para a exploração dos nossos corpos, do nosso trabalho e dos nossos recursos naturais, se apropriando de nossos territórios e bens comuns, como o petróleo e a água, atentando, então sob a soberania do povo brasileiro.

Porem deve-se, destacar a luta que se iniciou com a participação de uma mulher no cenário político, ocupando, então, o cargo mais alto do Brasil. Mulher, divorciada e mãe representando os brasileiros, ela convocou a sociedade civil, para fazer uma reflexão sobre a participação e o papel da mulher na sociedade e no campo político.

No tocante à postura das mulheres, Alves (2013) questiona se as elas são indecisas, exigentes, ou excluídas, buscando compreender, o comportamento eleitoral da maior parte do eleitorado brasileiro, concluiu que as mulheres são mais exigentes quanto ao voto, contudo, elas são ainda emanadas dos homens, ou seja, não possuem influência direta, nas decisões no campo político.

Segundo Alves,

Outra interpretação estaria relacionada com a exclusão feminina da política. Neste caso, a recusa em definir o voto com rapidez pode ser entendida como uma reação feminina ao fato de a maioria das mulheres estar alijada dos cargos de direção dos partidos e do governo. Pode ser uma reação também à linguagem da política, que é muito machista e dominada por um discurso falocêntrico, que privilegia a agenda masculina (ALVES, 2005). Desta perspectiva, as mulheres resistem em definir o voto em função do seu alijamento do processo político e da falta de uma liderança que seja capaz de tocar o “coração e a mente” do eleitorado feminino. (ALVES, 2013, p. 41)

Ressalta-se que fatores como a linguagem, geralmente, voltada para os interesses dos homens, e a falta de presença e liderança das mulheres no espaço político influenciam e muito no comportamento eleitoral das mulheres. Tenta em vista, a forte presença/influência dos homens neste espaço, debater temas voltados diretamente para as mulheres, tais como, a igualdade salarial, o aborto, entre outros temas, se torna mais difícil e acaba provocando o afastamento das mulheres, ao invés da sua aproximação no campo político.

Em sua vasta obra, Karl Marx não trata, especificamente, da questão da mulher, pois se refere ao gênero humano. Porém, é possível identificar, algumas passagens nos seus trabalhos, nos quais faz alusão à mulher. Assim, no Manifesto do Partido Comunista, Marx e Engels (2008) abordam a respeito da “comunidade das mulheres”, sendo que a relação entre o homem e a mulher é explicitada por Marx (2010) nos “Manuscritos Econômico-filosóficos”, reiterando a questão da “comunidade das mulheres”. Nos “Manuscritos Econômico-Filosóficos”, Marx (2010) apresenta dados atinentes ao século XIX, relativos à ocupação das mulheres na indústria, destacando as transformações ocorridas no processo de trabalho, pelas

quais o sexo feminino passou, a exercer novos afazeres, ocupando uma posição, economicamente mais autônoma, aproximando, também, o feminino do masculino, no campo das relações sociais.

Nas fiações inglesas, estão ocupados apenas 158.818 homens e 196.818 mulheres. Nas fábricas de algodão do condado de Lancaster, para cada 100 trabalhadores há 103 trabalhadoras, e na Escócia, até mesmo 209. Nas fábricas de linho inglesas de Leeds contavam-se, para cada 100 trabalhadores masculinos, 147 femininos; em Dundee e na costa leste da Escócia, até mesmo 280 [mulheres para cada 100 homens]. Nas fábricas de seda inglesas, muitas trabalhadoras; nas fábricas de lã, que requerem maior força de trabalho, mais homens. Também nas fábricas de algodão norte-americanas estavam ocupados, no ano de 1833, cerca de 18.593 homens e não menos de 38.927 mulheres. (MARX, 2010, p.32)

Marx e Engels (2008), no “Manifesto do Partido Comunista”, explicitam que os burgueses avaliavam a mulher, como um “instrumento de produção”, e discordaram desse posicionamento, pois para eles, a condição da mulher como instrumento de produção, deveria ser abolida. Os teóricos em pauta propuseram a constituição de uma comunidade de mulheres “franca e oficial”, tendo em vista, que ela “quase sempre existiu”. Contudo, tratava-se de uma comunidade de mulheres “hipocritamente dissimulada”. (MARX; ENGELS, 2008). A idéia de comunidade, para Marx (2010, p.104), consistia em uma “[...] comunidade do trabalho e de igualdade do salário que o capital comunitário, a comunidade capitalista e universal, paga.”.

Nos “Manuscritos Econômico-Filosóficos”, Marx retoma à questão da comunidade das mulheres, definindo o casamento como sendo “uma forma de propriedade privada exclusiva” sendo assim, ele seria contrário à comunidade das mulheres. Marx, nessa obra, faz uma analogia entre o casamento e a propriedade privada, como se explica, na citação, abaixo,

(“”)assim, como a mulher sai do casamento e entra na prostituição universal, também o mundo inteiro sai da riqueza, isto é, da essência objetiva do homem, caminha da relação do casamento exclusivo com o proprietário privado em direção à relação de prostituição universal com a comunidade. (MARX, 2010, p. 104).

É possível se perceber um tom crítico, quando Marx (2010) trata da relação tida como natural, entre o homem e a mulher. Desse modo, o teórico assim explicita que:

(...) a relação com a mulher como presa e criada da volúpia comunitária está expressa a degradação infinita na qual o ser humano existe para si mesmo, pois o segredo desta relação tem a sua expressão inequívoca, decisiva, evidente, desvendada na relação genérica imediata, natural. (MARX, 2010, p. 104 – grifos do autor.).

Em relação à prostituição da mulher, Karl Marx (2010, p.107) afirma que, [...] é somente uma expressão particular da prostituição universal do trabalhador e, posto que a prostituição é uma relação na qual entra não só o prostituído, mas também o prostituidor, cuja infâmia ainda é maior.

Desse modo, fica perceptível que o autor em pauta discorda da superioridade considerada como natural, do homem em relação à mulher, nas teorias filosóficas de outros teóricos como, Aristóteles e Rousseau.

No que se refere à educação, Marx considera, como fator de manutenção da hierarquia social, o controle das classes dominantes sobre as dominadas. Nesse sentido, educar a classe operária em uma escola burguesa, não permitiria a construção de sua consciência de classe. E para superar a tensão, Marx e Engels (2008), no Manifesto do Partido Comunista, propõem uma educação pública, gratuita e igualitária para todas as crianças, que, inclusive as crianças do sexo feminino, também, deveriam receber uma educação embasada nos referidos pressupostos.

Em consonância com seus pensamentos de liberdade e igualdade, Marx e Engels defendiam a emancipação social da mulher, que se constitui como um ser humano, assim, como o é, o homem. Desse modo, reitera-se esses teóricos discordavam das idéias de Aristóteles e Rousseau, mencionados, no que se refere ao lugar da mulher na sociedade. Em síntese, para os autores, o ser feminino é mais do que um simples instrumento de produção, discordando, assim, do pensamento concebido pelos capitalistas.

4 CAPÍTULO 3 – AS MULHERES E A EDUCAÇÃO

O ponto de partida para situar a atuação das mulheres no âmbito educacional inicia-se destacando a criação das Escolas Normais, em Minas Gerais, destacando-se, também, a criação das escolas profissionais, destinadas às mulheres.

Historicamente, a formação de professores no Brasil foi marcada por diferentes fatores, como o social, o político e o religioso. Inicialmente, durante o período da colonização portuguesa, com a chegada dos jesuítas e, de correntemente, a predominância religiosa, na educação, foi inevitável. Os padres da Companhia de Jesus chegaram ao País, com o objetivo de catequizar os nativos, convertendo-os à doutrina católica; um pouco mais tarde, os inicianos criaram colégios com a finalidade de formar quadros para a Igreja e educar os membros da elite canavieira, assim como, atrair novos adeptos, para a Igreja Católica.

Romanelli (2012) explicita que a educação, ministrada pelos jesuítas, se constituía como uma educação de classe, que se prolongou pelos período colonial e imperial, chegando ao período republicano, preservando as mesmas bases estruturais, e desconsiderando, o aumento da demanda social para a educação. Nesse período, não se dispunha de uma formação específica para os docentes, pois quem se dedicava ao magistério eram os jesuítas, que, foram, devidamente, capacitados na Europa. “[...] enquanto na Europa se estabelecia a contradição entre o ideal da pedagogia realista e a educação conservadora, no Brasil, a atuação da Igreja permaneceu mais forte e duradoura.”. (ARANHA, 2010, p. 166)

Durante o período Imperial, após o Ato Adicional de 1834, foram criadas escolas para promover a formação de professores, contudo, elas não chegaram a se consolidar, tal como Aranha (2010, p. 227) expõe, a seguir,

(...) para melhorar a formação de mestres, foram fundadas as escolas normais. A primeira delas foi a Escola Normal de Niterói (1835), capital da província do Rio de Janeiro. Funcionava precariamente com um só professor e poucos alunos. Fechou em 1849 por falta de alunos, para retornar mais tarde às atividades. Em seguida, surgiram várias outras escolas normais nas diversas províncias, tais como em Minas Gerais (1836, instalada em 1841) e São Paulo (1846). Por volta das décadas de 1860, 70 e 80 outras tantas foram criadas. No entanto, tinham duração instável (...).

Nesse contexto, como explicitam muitos pesquisadores havia uma certa desvalorização, no campo da formação de professores e professoras, pois o

discurso normativo era, extremamente distante, do que ocorria, efetivamente, pois, o Governo remunerava os docentes com baixos salários e, também as escolas não dispunham de apoio pedagógico e didático. Destaca-se também, que os docentes não concursados, e não tinham a devida capacitação, para assumirem o magistério.

O objetivo principal das Escolas Normais era o de capacitar para “se portar; o que ensinar e como ensinar”, ressaltando-se que, nessa época, as escolas eram destinadas, apenas, aos homens.

Pode-se afirmar que, nos séculos XVIII e XIX, poucas eram as meninas que frequentavam a instituição escolar e, um pouco mais tarde, as elites começaram a contratar professores particulares, como preceptores, ou passaram a colocar suas filhas em escolas privadas, sobretudo, as ligadas às congregações religiosas.

Contudo, as mulheres recebiam, apenas, um ensino restrito, consubstanciado, especialmente, nas denominadas “prendas domésticas”. Nesse contexto,

[...] a mentalidade vigente, herdeira legítima do colonialismo, dava pouco valor à instrução feminina, concentrando sua atenção nas normas sociais que impediam as mulheres de ocupar espaços sociais e até mesmo saírem desacompanhadas. Essa imagética estendeu-se ao longo do Império e mesmo durante os anos republicanos. Por conta dessas normas, os pais preferiam educar suas filhas em sua própria casa, com professoras particulares ou clérigos. Essa educação concentrava-se nas aulas de ensino elementar com um pouco de gramática e aritmética, dando-se preferência para as prendas domésticas, que visavam preparar as meninas para o casamento, que costumava acontecer muito cedo. Não eram raros os enlaces com uma noiva criança de 12 anos que não conseguia ir além dos rudimentos das primeiras letras e logo estava dirigindo residências, empregadas e cuidando de filhos. Nas grandes fazendas que floresciam no interior da província e nas vivendas cidadinas, meninas e meninos aprendiam as primeiras letras ministradas por professores leigos, tal a carência de mestres no período. As meninas até poderiam frequentar essas aulas durante um determinado período. Posteriormente, quando os meninos se adiantavam por serem considerados aptos a aprenderem latim, francês ou geometria, paravam de estudar juntos e a elas reservava-se uma instrução que visava ao mundo doméstico e desenvolvimento de atributos como saber música e dança, sinônimo de uma educação esmerada. (ALMEIDA, 2004, p. 70)

Então, a pretensão de uma educação igualitária, para os sexos feminino e masculino não se concretizou, pois ela se diferenciava na realidade, em razão dos seus objetivos. O ideário social então priorizado defendia que o trabalho intelectual não deveria fatigar a mulher, nem se constituir como um risco, para ela que era “frágil e nervosa”.

Nesse cenário, o fim último da educação feminina era o de capacitar para o serviço doméstico e para os cuidados para com o marido e filhos. “A mulher-mãe deveria ser pura e assexuada, e nela repousariam os mais caros valores morais e patrióticos.”. (ALMEIDA, 2004, p. 71)

De acordo com Aranha (2010), a seção feminina na Escola Normal da Província criada, em 1875, na qual havia diferenciação entre os sexos: a educação da mulher consistia em uma extensão do lar, isto é, um ensino de cunho realizado simplificado. Essa formação feminina era perpassada, também, pela discriminação em relação a formação entre os sexos, pois os cursos de capacitação, ofertados às mulheres, eram destinados, especialmente, àquelas pertencentes às classes menos favorecidas e órfãs, cuja opção para suas vidas seria o casamento, ou o magistério.

O modelo normativo de mulher, criado desde meados do século XIX, inspirado nos arquétipos do cristianismo, espelhava a cultura vigente instituindo formas de comportamento em que se exaltavam virtudes femininas como castidade e abnegação, forjando uma representação simbólica de mulher por meio de uma ideologia imposta pela religião e pela sociedade, na qual o perigo era principalmente representado pela sexualidade. Essa ideologia vai desqualificar a mulher do ponto de vista profissional, político e intelectual. (ALMEIDA, 2004, p. 68)

Nesse cenário, era o homem quem exercia o magistério, no âmbito da educação primária. Esclarece-se que o “adentramento” da mulher para o magistério foi requerido, a partir do momento em que se percebeu a necessidade de se promover a sua escolarização, no nível secundário. Ressalta-se que, desde o início, do ingresso da mulher no magistério, se constataram diferenças salariais, pois os professores recebiam salários mais altos, do que os das professoras.

Em 1871, foi promulgada a Lei n. 1769, que despôs sobre a criação de Escolas Normais em Minas Gerais e, com essas instituições, é iniciada a inserção das mulheres, no âmbito do magistério. (CHAMON, 2006). As tarefas da mulher professora não deveriam ultrapassar as fronteiras do lar, além de serem obrigadas, como exposto, abaixo, a “servirem no magistério”

O trabalho somente poderia ser lícito se significasse cuidar de alguém, doar-se com nobreza e resignação, e servir com submissão, qualidades inerentes às mulheres, premissas com as quais também se afinavam profissões ligadas à saúde, como enfermeira ou parteira. A ideia de alocar às mulheres a sagrada missão de educar transitou por décadas no imaginário social. Nos anos que se seguiram à Proclamação da República, a necessidade de universalizar o ensino através da democratização da

escola primária se conjugou com a ideia de dar uma destinação profissional às jovens de poucos recursos. Esse procedimento fez com que se investisse na criação de cursos preparatórios de formação representados pelas escolas normais, em seguimento a uma tendência que já havia se manifestado nos finais dos oitocentos (1876), quando se criou em São Paulo, no Seminário das Educandas, uma escola normal destinada a dar instrução e habilitar as órfãs e outras jovens que demonstrassem interesse em se tornarem professoras. A escola tinha um currículo mínimo de lições de gramática da língua nacional, teoria e prática das quatro operações aritméticas, doutrina cristã, língua francesa e música vocal e instrumental. As educandas recebiam esse ensino gratuitamente e, em contrapartida, eram obrigadas a servir no magistério depois de concluírem os estudos. (ALMEIDA, 2004, p.72)

Chamon (2005) destaca que, no decorrer do século XIX, a Escola Normal recebeu a denominação francesa de “École Normale”, e difundiu-se, por vários países, promovendo a implantação de escolas de formação de professores primários, sendo que no Brasil, também, adotou esse modelo. De acordo com Almeida (2004), a primeira escola normal brasileira foi criada em Niterói, no ano de 1835. Já em São Paulo, a primeira instituição foi instaurada em 16 de março de 1846. Essas escolas atendiam, exclusivamente, ao público masculino. Segundo Chamon,

(...)a instituição não conseguiria nas décadas seguintes se alicerçar no precário sistema escolar, o que somente iria acontecer quando as moças passaram a procurar por esse tipo de ensino, praticamente uma das únicas vias de acesso da parcela feminina a uma educação escolarizada com o objetivo de fornecer uma profissão. (ALMEIDA, 2004, p.72)

No ano de 1832, conforme Aranha (2010), existiam, apenas, 20 escolas primárias femininas, em todo o Império brasileiro. Contudo, em 1873 na província de São Paulo, esse número se ampliou para 174 instituições, sendo assim, ocorreu a necessidade de se promover a formação de mulheres para o magistério, o que fez crescer o número de instituições que se dedicavam à capacitação de professoras.

À medida em que os homens abandonavam o magistério, buscando ocupações que lhes assegurassem melhores salários, as mulheres eram chamadas a se dedicarem a docência, na qual se priorizava suas qualidades morais e vocacionais, então necessárias, para ensinar as “primeiras letras”.

De acordo com Chamon (2005), a partir da década de 1880, a denominada feminização do magistério no âmbito do ensino primário, passou a se consolidar, no nível do então, Ensino Primário, no País. Deve-se explicitar o paradoxo e o preconceito do papel social da mulher, no século XIX, que possuía seu poder de participação limitado, pelos poderes instituídos, que lhes negavam o direito de

frequentar o espaço público, Chamon (2005) apresenta dois motivos substantivos, para se promover a implantação das escolas normais pelo Estado:

O primeiro seria a necessidade, percebida pelos dirigentes das políticas governamentais, de expansão do sistema de instrução elementar. Para isso, essas escolas seriam um meio de reduzir as distâncias entre a sociedade brasileira e o processo de modernidade, em franca ascensão nos países desenvolvidos. Tal modernidade exigia um povo disciplinado na ética do trabalho de um novo processo de produção que estava por vir. O segundo motivo diz respeito à preparação necessária à ação educativa do(a) professor(a) que atuaria no sistema de instrução elementar e que deveria contribuir para o avanço da nação sem, contudo, perturbar sua ordem. (CHAMON, 2005, p.79)

Essa autora enfatiza, ainda, em um trecho do relatório do presidente da Província de Minas Gerais, Dr. Pedro Vicente de Azevedo, em 1875, que dispunha sobre a instrução primária. Para ele, a expansão da escola primária seria benéfica para o Brasil.

Em minha opinião não fazem pouco as províncias dando gratuitamente a instrução primária [...]. Se [...] voltar-se as vistas para a escola primária muito ainda se poderá fazer em auxílio de seu desenvolvimento e prosperidade [...]. As escolas de primeiras letras têm uma circunferência que se pode alargar em proveito do país [...] (apud CHAMON, 2006, p. 79)

Assim, se fazia necessária e urgente, extensão, do número de escolas direcionadas para meninas, ainda, era muito restrito. De acordo com dados apresentados por Chamon (2006), que se referenciou em Moacyr (1939), no ano de 1875, na Província de Minas Gerais, havia cerca de 20.700 alunos matriculados, desses, 16.376 eram do sexo masculino, enquanto, apenas, 4.330 mulheres.

No que se refere ao número de matriculados, a disparidade entre os sexos era ainda maior, pois, 8.756 eram os meninos e 2.574 eram meninas. No final do século XIX, o número de professores do sexo masculino no âmbito da educação elementar já era inferior, ao das mulheres, acresce ainda que suas permanências serem mais instáveis, pois o trabalho docente relativo aos homens, só ocorria, quando eles não encontravam melhores oportunidades laborais em outros setores, mais prestigiados, socialmente. (CHAMON, 2005). Decorrentemente, o objetivo da escola normal era o de,

[...] preparar moças abnegadas dos benefícios materiais para a missão de educar as novas gerações a fim de servirem aos interesses da nação. Desse modo, a frequência à escola normal e a profissão de professora da escola elementar passaram a constituir uma ponte entre os estreitos limites

da vida doméstica e o mundo exterior, para as mulheres pertencentes às camadas mais abastadas da população, por duas razões. Em primeiro lugar, por terem elas tido a oportunidade, por sua condição de classe, de receber uma parcela do conhecimento escolar e, em segundo lugar, porque não podia fazer parte de suas aspirações exercer atividades remuneradas, pelo valor da remuneração em si, já que isso implicaria desvalorização de seu nível social. (CHAMON, 2005, p.81)

Dessa forma, a escola normal foi se constituindo como uma importante instância, para promover a consolidação do processo de feminização do magistério. Desse modo, o exercício da docência no referido nível de ensino, passou a ser visto como uma vocação, dom, ou sacerdócio, afastando-se assim, de uma perspectiva mais profissional. Assim, valorizavam-se mais as dimensões moral e religiosa, do que seu reconhecimento como profissão,

No campo profissional, as escolas normais deveram formar professoras para um desempenho pedagógico calcado no humanismo, na competência e nos valores sociais. Essa educação, em nível médio e com um objetivo definido sem mais delongas, deveria bastar, e as jovens brasileiras cresceriam com o destino profetizado de serem esposas, mães e, em caso de necessidade, professoras. Nesse contexto, a Escola Normal voltava-se para a educação feminina como parte do projeto civilizador da nação e cumpre funções de educar e instruir as futuras esposas e mães, as donas de casa encarregadas da educação familiar e do fortalecimento da família. (ALMEIDA, 2004, p.75)

Chamon (2005) explicita dados contidos, nos Livros de Registro de diplomas das normalistas, apresentados à Inspeção Geral da Instrução Pública de Minas Gerais, o qual se constatou que, desde os primeiros anos da instalação das escolas normais mineiras, o número de alunas era superior ao de alunos do sexo masculino. Nessa perspectiva, Louro (2013, p.99) afirma que,

[...] o magistério se tornará, neste contexto, uma atividade permitida e, após muitas polêmicas, indicada para mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de resignificação; ou seja, o magistério será representado de um modo novo na medida em que se feminiza e para que possa, de fato, se feminizar.

Em consonância com Louro (2013), Chamon (2005, p.147) constatou na sua investigação sobre as bases do processo de organização do trabalho, no sistema de instrução pública de Minas Gerais, que “[...] a ocupação do magistério elementar foi, progressivamente, passando da ocupação masculina para a ocupação feminina [...]”, sendo que essa transferência não se constituiu como um fato natural ou espontâneo,

mas sim “[...] uma pré-noção falseada por um conjunto de juízos e valores constituídos de representações sociais e ideologizadas e construídas pela prática e para a prática de funções sociais necessárias aos interesses hegemônicos.” (CHAMON, 2005, p. 147).

Assim, o processo de feminização do magistério, sobretudo, nos anos iniciais do ensino fundamental se relaciona, diretamente com a criação dos sistemas de educação públicos, no mundo ocidental. Assim, apesar dos períodos de criação desses sistemas educacionais, nos países ocidentais terem sido diferentes, pode-se, observar uma similaridade, pois todos datam da segunda metade do século XIX, momento no qual, na maioria dos referidos países, foram a priorizadas de novas práticas educacionais. Deve-se ressaltar que, nesse período histórico, foi delegado às mulheres, o papel de serem responsáveis morais pela ordem societária.

[...] delegará às mulheres o papel de condutoras morais da ordem e dos costumes estabelecidos pelos interesses capitalistas. Uma missão civilizatória fora atribuída às mulheres do mundo ocidental. Isso fez crescer o debate a respeito da educação sob a tutela do Estado – da educação das meninas, em particular, até então negligenciada - e o debate sobre o papel das mulheres como condutoras morais da ordem social. (CHAMON, 2005, p. 148)

Almeida (2004) considera que, pelo fato das mulheres não terem acesso amplo às outras profissões, o magistério se apresentou para elas, tanto como a opção mais adequada, quanto por ter um caráter ligado à missão, vocação, ao mesmo, ao sacerdócio, quanto por se constituir como uma extensão do trabalho doméstico, e especialmente, no que se refere aos cuidados para com as crianças/filhos. Dessa forma, o magistério nas escolas públicas estaduais se constituía como uma oportunidade para mulher adentrar na esfera pública, apesar de desempenhar uma atividade considerada como desqualificada e não profissionalizada, pois nessa época era considerada como sendo uma vocação ou dom.

Segundo Chamon,

[...] a especificidade do “ser professora” aparece maquiada com o discurso do amor, da docilidade e da vocação, como estratégia para encobrir as condições concretas e as concepções de educação nas quais a prática docente acontece. Dessa forma, esses elementos discursivos foram interferindo nas relações de trabalho e impedindo a construção de uma carreira profissional valorizada. Além disso, não podemos esquecer que todos os discursos que consolidaram a materialização do magistério

fundamental como profissão feminina foram produzidos pelas vozes masculinas, representantes do poder dominante. (CHAMON, 2005, p. 149)

A feminização de uma ocupação ou profissão, segundo Yannoulas (2013), evidencia uma desvalorização, ou na desprofissionalização de uma determinada capacitação.

Para YANNOULAS, o magistério,

[...] refere-se às transformações num determinado tipo de ocupação ou profissão, vinculadas às práticas sociais e simbólicas, predominantes na época ou na cultura especificamente analisadas, e que rebatem numa mudança no significado da profissão ou ocupação. (YANNOULAS, 2013, p. 37-38)

Para a autora em pauta, esse processo representava uma crescente transformação qualitativa da ocupação ou da profissão, representando nas suas caracterização e tipificação. Então Yannoulas (2013), o ingresso massivo de mulheres no magistério provocou a diminuição das suas remuneração, qualificação profissional ocorrendo, através do processo crescente de desqualificação, e de perda do prestígio social.

Em síntese, constata-se que o sexo feminino, considerado nesse período histórico como “sexo frágil”, era tido como incapaz de realizar atividades, mais sofisticadas e intelectualizadas, que eram destinadas ao sexo masculino. Por isso, os cursos profissionalizantes a elas destinados, eram avaliados como compatíveis com as atividades desenvolvidas no lar, e, recorrentemente, a situação ocupacional das professoras da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, até a atualidade, não se alterou, significativamente. Abramo (2007) explica que o imaginário a respeito de homens e mulheres, na sociedade e no mundo do trabalho, decorre do que foi, historicamente, constituído nos âmbitos da família e da sociedade.

4.1 A Docência como Resistência

Na literatura que trata dessa questão, podem ser identificadas diversas interpretações sobre o processo de feminização da atividade docente, ocorrido, reitera-se mundialmente, no decorrer, especialmente, do século XIX. Pode-se inferir que entre as causas que provocaram este fenômeno, destacam-se: a falta de

oportunidade de trabalho para as mulheres, o abandono da profissão pelos homens, nas suas buscas de outras oportunidades de trabalho mais rentáveis (Apple, 1988) e a expansão do ensino, devido ao desenvolvimento urbano industrial (PEREIRA, 1963; MELLO, 1982; YANNOULAS, 1994 dentre outros).

O que foi exposto, esta muito interligada e retrata a realidade de uma época, na qual as mudanças econômica, social e política favoreceram o surgimento do fenômeno da feminização do magistério devido ao desenvolvimento do capitalismo. O fato de o homem abandonar a profissão docente, porque não auferia grandes ganhos, certamente, estaria ligado às mudanças sociais e econômicas, então, vivenciadas.

No Brasil, embora o processo de industrialização ainda não tivesse se instalado, estavam sendo criadas as condições que iriam permitir a sua deflagração, o que repercutia no surgimento e no alargamento de novas atividades profissionais (Fernandes, 1977). Em decorrência, seria mais vantajoso, trabalhar no comércio, na indústria nascente, ou no setor bancário, do que ser um professor, profissão que conferia prestígio social, mas, poucos ganhos financeiros. Assim, explicita-se que a luta das mulheres já estava se aguerrida e o magistério se tornou, mais uma possibilidade de se recontar a história, problematizando, e valorizando papel social das mulheres.

A inserção das mulheres pelo mercado de trabalho nessa época ocorreu por dois caminhos: o primeiro, através da indústria têxtil, que começou a despontar, após o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, e o segundo, através da educação. No País, a primeira Escola Normal foi fundada em 1835, em Niterói, logo após, o ingresso de algumas poucas mulheres, nas escolas de primeiras letras, como alunas.

Muitas das críticas feitas à escola normal no referido período histórico voltam-se na crítica feita a um currículo diferenciado e, que suprimiu conteúdos, julgados, desnecessários, para o exercício da profissão docente. Essas críticas eram pertinentes, porém não pode trazer em seu bojo, uma forma discriminatória na relação entre os gêneros, pois essa formação que delegava o poder devido ao domínio de um determinado saber, àqueles que conseguiam cursá-la. Esse poder poderia ser contraposto, ao das oligarquias, ligadas aos grandes proprietários, que dominavam o País.

Para Yannoulas(1994) ignorar o papel que as escolas desempenhavam naquele contexto, que, ainda, se discriminava, a relação entre os gêneros, a formação docente era marcada, pelo domínio de um determinado saber, por aqueles que conseguiam cursá-la, apesar do poder, das oligarquias, ligadas à grande propriedade, que dominavam o País.

Para Yannoulas:

'institucionalizar práticas pedagógicas significou trazer limites entre saberes socialmente legítimos; como simultaneamente delimitar e hierarquizar os conhecimentos e melhores que deviam estar presentes na .formação docente" (1994: 81).

Nessa época, as mulheres se interessaram, na promoção de integração, da vida socioeconômica e política do País, de modo que se, ultrapassasse os limites circunscritos ao "mundo do lar" ou da Igreja. Esse interesse ia aumentando, fazendo articulação com a nova forma de organização do trabalho, que demandava a necessidade de aumentar a força laboral que facilitou a introdução da mulher no mercado de trabalho.

A remuneração das mulheres que atuavam como docente, inicialmente, era menor, do que a dos homens. Somente em 1866, elas passaram a ter os seus vencimentos igualados aos dos professores, devido a promulgação de leis que dispunham, que somente os professores de geometria e cálculo continuavam a ganhar, mais que as professoras.

Nesse período histórico, o posicionamento em defesa das mulheres docentes, era defendido por muitos como, foi o caso do professor Vicente de Moraes Melo, no Relatório do Governo de Pernambuco de 1891, no capítulo referente à Instrução Pública:

"Sabe-se que a mulher tem mais facilidade, mais jeito de transmitir aos meninos os conhecimentos que lhes devem ser comunicados. Possui maneiras menos rudes e secas, mais afáveis, atraentes que os mestres, aos quais incontestavelmente vence em paciência, doçura e bondade. Nela predominam os instintos maternos e ninguém como ela possui o segredo de captar a atenção de seus travessos e inquietos ouvintes, sabendo conseguir que as lições, em vez de tarefa, torna-se-lhes como uma diversão, um brinquedo. Em vez de árdua tarefa séria inflexível, do mestre e pôr isso mesmo pouco simpática as criança, estas encontram na professora a graça e o mimo próprio da mulher(...)"

Essa citação é um indicativo importante para justificar a substituição do trabalho docente masculino, pelo feminino. Porém, se evidencia, claramente, o modo estereotipado, em relação á condição da mulher, como profissional da educação. O papel principal desempenhado por elas seria o da maternagem que, naturalmente, lhes conferia atributos como a paciência, a meiguice, a doçura e a bondade.

Devido a consolidação da urbanização das cidades, que ocorreu, de forma acelerada, após a década de 30, a mulher começou a definir seu papel, como profissional, exercendo a profissão docente, ela passou a fazer parte da PEA (População Economicamente Ativa) brasileira e a buscando, tabem, outras profissões que lhe garantissem, a participação na vida pública (PEREIRA, 1963; GOUVEIA, 1970; e WEREBE, 1970).

É certo que a mulher, nessa época, passou a exercer outras profissões, diferentes da docência, como secretária, enfermeira, ou recepcionista, desempenhando, assim, papéis considerados como "auxiliares". Porém, pode-se perceber que, a docência foi também uma opção para a independência da mulher e a superação da idéia que mulher não precisava buscar conhecimentos. A dedicação à docência poderia também, ser interpretada como resistência entre as mulheres, para iniciar a trajetória para sua independência intelectual, financeira e profissional.

A luta pela escolarização crescente da mulher, iniciada no início do século passado, transformou-se na atualidade, em uma representação, significativamente maior, de mulheres, com formação superior, em relação ao homem, o que permite a análise, a partir de uma perspectiva histórica, o feminino alcançando mudanças perceptíveis, nas suas formas de atuação, no espaço social, pois, se percebe o aumento da conquista da mulher no espaço social, e no mundo do trabalho pode ser interpretado, como uma resistência, contra a imposição da lógica capitalista.

5 CAPÍTULO 4 – AS RELAÇÕES DE GÊNERO

As relações de gênero são representadas, através de uma abordagem relacional, focada na análise das relações entre homens e mulheres, em contraposição à oposição entre os sexos. Essas relações são estruturadas, a partir da divisão sexual do trabalho, que possibilitou a manutenção das condições desiguais entre homens e mulheres. O homem vem, historicamente, sendo “(...) o principal/único provedor e a mulher, a principal/exclusiva responsável pela esfera privada (...)” (ABRAMO, 2007, p. 28).

É nesse contexto, que a mulher vem se constituindo, como uma força de trabalho secundária, e conseqüentemente, a sua inserção no mundo do trabalho, tem lhe atribuído uma posição secundária, ou seja, a execução de atividades laborais e que, notadamente, se constituem, como de menor relevância.

Segundo Yannoulas (2005), as inovações tecnológicas, a globalização da produção e do comércio e a reestruturação do mundo econômico deveriam ter colocado, no centro do debate a igualdade entre os homens e as mulheres, contudo, não é o que vem ocorrendo.. Essa autora explicita que, na América Latina, por exemplo, essas alterações afetaram os trabalhadores em geral, mas sobretudo as mulheres. Em decorrência dessas mudanças, algumas formas tradicionais de discriminação da mulher no mercado de trabalho vêm desaparecendo ou se atenuando, enquanto outras se reproduzem ou se acirram.

A flexibilidade do trabalho laboral, também, vem afetando de modo diferente, homens e mulheres. Hirata (2007, p.104) afirma que “a flexibilização do trabalho, supõe níveis variáveis de rigidez, porém sempre presentes, de nos comportamentos sociais.” Essa, a autora considera a divisão sexual do trabalho, como um desses fatores. A divisão sexual do trabalho é o pressuposto para a flexibilidade do trabalho e, nessa perspectiva, pode-se afirmar que ela é sexuada.

A flexibilidade interna (polivalência, rotação de tarefas, integração e trabalho em equipe) concerne fundamentalmente à mão-de-obra masculina. Kergoat refere-se à “justaposição” entre taylorismo (setor feminizado) e flexibilidade: formação qualificante e polivalência para os homens, e formas de empregos ditos “atípicos” para as mulheres. É assim que a flexibilidade externa é obtida, principalmente pelo recurso à mão-de-obra feminina (empregos precários, trabalho de tempo parcial, horários flexíveis, anualização do tempo de trabalho). Assim, a flexibilidade aumenta as desigualdades entre homens e mulheres quanto a condições de trabalho e emprego. (HIRATA, 2007, p. 104)

O tempo do trabalho feminino pode ser flexibilizado, em função da sua legitimação social, para a atuação da mulher em jornadas mais curtas, a fim de conciliar suas tarefas domésticas com as profissionais.

No que tange à remuneração da mulher, existe uma outra legitimação social, que considera a representação do salário feminino, como “complementar”. Segundo Hirata (2007), os tipos das atividades exercidas pelas mulheres no mercado de trabalho, em âmbito mundial, se afastam cada vez mais desse posicionamento.

Nos últimos anos, foi desenvolvido um número expressivo de estudos que investigaram a situação das mulheres no mercado de trabalho. No caso brasileiro, Bruschini e Lombardi (2007) analisaram os dados de estatísticas oficiais, a fim de identificar as principais tendências , relativas ao adentramento da mulher, no mercado de trabalho. Essas autoras constataram que as brasileiras, hoje, continuam,

[...] marcando presença em tradicionais ‘guetos’ femininos, como o magistério e a enfermagem, têm adentrado também áreas profissionais de prestígio, como a medicina, a advocacia, a arquitetura, e até mesmo a engenharia, tradicional reduto masculino. (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2007, p. 56)

O perfil das trabalhadoras brasileiras, traçado por essas autoras evidencia que, por um lado, elas são mais velhas, casadas e mães, revelando, assim, uma nova identidade feminina, voltada tanto para o trabalho quanto para a família.

Por outro lado, muitas são as mulheres que permanecem responsáveis pelas atividades domésticas e pelos cuidados com os filhos e/ou outros familiares, dando continuidade aos modelos familiares tradicionais.

Essa tendência, de acordo com Bruschini e Lombardi (2007), sobrecarrega as novas trabalhadoras, principalmente, as mães de filhos pequenos. A definição de “trabalho doméstico” priorizado por Fougeyrollas-Schwebel (2009, p.257) se refere a “ [...] um conjunto de tarefas relacionadas ao cuidado das pessoas e que são executadas no contexto da família – domicílio conjugal e parentela – trabalho gratuito realizado essencialmente por mulheres.”.

Desse modo, reitera-se, o homem seria o responsável pelo sustento da família, enquanto a mulher seria a responsável pelos cuidados da casa. A partir da década de 1970, no Brasil, a inserção da mulher no mercado de trabalho foi muito

expressiva. E segundo os dados da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (FIBGE), em 1976, 29% das mulheres trabalhavam, fora de casa.

O Censo Demográfico de 2010 constatou que 54,6% das mulheres com 16 anos ou mais estavam inseridas no mercado de trabalho. Apesar do crescimento do trabalho assalariado feminino, as desigualdades salariais entre homens e mulheres, ainda persistem.

Segundo Hirata,

“as desigualdades dos salários, das condições de trabalho e da saúde não foram significativamente reduzidas com o crescimento do emprego assalariado das mulheres, e a divisão do trabalho doméstico não mudou de fato, apesar das responsabilidades crescentes assumidas, pelo menos por algumas dessas mulheres, no campo do trabalho profissional. A relação entre trabalho doméstico e afetividade parece estar no próprio cerne dessa permanência. Na verdade, as mudanças na divisão do trabalho doméstico são muito lentas. O desenvolvimento das tecnologias para uso doméstico tende a tornar as tarefas menos penosas, mas a divisão sexual desse tipo de trabalho e a atribuição do mesmo às mulheres continuou intacta. (HIRATA, 2003, p. 16)

Mas, apesar da referida constatação, as atividades domésticas ainda são atribuídas, notadamente, às mulheres. Segundo o Relatório Anual Socioeconômico Da Mulher – 2014 (RASEAM 2014), elaborado Secretaria de Políticas para as Mulheres (2014, p.18),

No que tange à divisão sexual do trabalho e ao uso do tempo, observa-se que a jornada total das mulheres, somando-se o tempo dedicado ao trabalho remunerado, mais de 35 horas semanais e aos afazeres domésticos, quase 21 horas semanais, era e continua sendo, sempre superior à jornada total dos homens, cerca de 42 horas dedicadas ao trabalho principal e 10 horas dedicadas aos afazeres domésticos, Além de receberem menor uma remuneração pelo trabalho realizado, as mulheres da zona rural eram as que dedicavam, mais horas semanais, à realização dos afazeres domésticos, em torno de vinte seis horas, em comparação com as mulheres urbanas que se dedicam vinte horas. Deve-se ressaltar, todavia, que os afazeres domésticos das mulheres rurais incluem frequentemente, atividades produtivas, como cuidar da lavoura, do pomar, dos animais, entre outras atividades.

Essa sobrecarga laboral, não era compartilhada com os homens rurais, que apresentavam índices, praticamente iguais, aos dos homens urbanos, no que se referia ao tempo dedicado aos afazeres domésticos, que são cerca de dez horas. Assim, tanto as mulheres rurais quanto as urbanas apresentam, em média, jornadas

semanais totais, mais longas do que as dos homens, que totalizam 55,9 horas semanais, respectivamente, contra 51,8 horas totalizadas pelos homens em média.

Decorrente, pelo exposto, reafirma-se a relação direta, entre a flexibilidade e a precarização do trabalho feminino. Ao se referir à qualificação profissional da mulher, Hirata (2013) destaca que a suposta incompetência técnica do sexo feminino resulta, também, de uma construção social, que, ainda na atualidade, se faz presente.

Como se sabe, o trabalho doméstico, quase sempre, realizado pelas mulheres, é estigmatizado e desvalorizado e o que vem se consolidando para elas, como qualificação, acesso à qualificação e a conquista de habilidades técnicas, muitas vezes, se reduz ao desempenho de atividades secundárias, em instituições como SENAC e o CEFET. (HIRATA, 2013)

Os dados do Censo Demográfico de 2010 evidenciaram a percepção das áreas gerais de formação, nas quais as mulheres estavam em maior proporção. Pois cerca de 83% das mulheres se encontravam na área da “Educação” e 74,2% na área de “Humanidades e Artes”.

Contudo, constata-se um aumento, em relação aos dados analisados por Bruschini e Lombardi (2007), nos quais a participação feminina nas engenharias era de 14,4%, e no Censo de 2010, as mulheres totalizaram a proporção de 21,9% de atuação nessa profissão. No estudo desenvolvido por Fonseca (2001), em Portugal, a atuação das mulheres nos empregos considerados como femininos, era marcante.

Além disso, “os tipos de trabalhos que têm desempenhado são, sexualmente muito significativo, ocupando os escalões mais baixos da hierarquia ocupacional. (FONSECA, 2001, p. 166).

Segundo essa autora, elas, geralmente, estavam recebendo salários inferiores ao dos homens. No que se refere ao rendimento mensal das pessoas ocupadas, destaca-se que as áreas, nas quais existe, uma maior proporção de mulheres são as que vem recebendo, os menores rendimentos mensais “Educação” – R\$1811,00 e “Humanidades e Artes” – R\$2224,00). Através da análise de estatísticas oficiais.

Bruschini e Lombardi (2007) evidenciaram que, em 2002, 32,2% das mulheres possuíam um rendimento mensal de até um salário mínimo, enquanto 25,6% delas tinham um rendimento mensal de um a dois salários mínimos. No

mesmo período, 24,4% dos homens tinham um rendimento mensal de até um salário mínimo e 27,% de um a dois salários mínimos.

O Censo Demográfico de 2015 constatou que o valor médio do rendimento mensal da mulher era de R\$984,00, enquanto o rendimento mensal do homem era de R\$1395,00, sendo que o rendimento mensal superior do sexo masculino continua ocorrendo.

O Censo Demográfico de 2016 constatou que no Brasil a média de contribuição da mulher, para o orçamento familiar era de 40,9%. As mulheres residentes nas áreas urbanas totalizaram 40,7%, enquanto as residentes em áreas rurais somaram 42,4%, em termos do rendimento familiar total.

As relações de gênero no âmbito das ciências e das tecnologias vêm revelando questões, extremamente, complexas. Os avanços conquistados, tanto na primeira esfera, quanto na segunda, se revestem, de grande importância, no contexto atual. Nesse sentido, pretende-se, apresentar uma breve revisão bibliográfica, além de dados estatísticos oficiais sobre essa questão que está sendo enfocada.

Como se tem conhecimento a ciência e a tecnologia têm suas origens em interesses e necessidades masculinas e, assim, se constituem como fontes de poder. Nessa perspectiva, os homens vêm se utilizando delas para exercerem e garantirem seus poderes, também, em outras áreas. (CARVALHO, 2015; CRUZ, 2002).

Carvalho (2015) considera que, apesar das resistências à sua presença, nesse campo, a mulher vem, cada vez mais, se inserindo no mundo científico-tecnológico.

Durante muito tempo ficaram na invisibilidade, proibidas de aparecer na sociedade como cientistas, utilizando nomes masculinos ou cedendo os resultados de suas pesquisas a maridos, pais ou irmãos, pois o trabalho científico era feito no ambiente doméstico e as mulheres participavam dele da mesma forma que os homens, porém nem sempre lhes era permitido assumi-los. A partir do momento em que foram criados os laboratórios de pesquisa e as universidades, as mulheres foram excluídas da possibilidade de fazerem pesquisas científicas, uma vez que o acesso a estes ambientes lhes era proibido, pelo menos até o final do século XIX e início do século XX. (Carvalho, 2015,p.4)

Os anos posteriores ao denominado Milagre Econômico (1969-1972), no Brasil, possibilitaram no País inserção das mulheres, nos setores, até então, considerados masculinos, tais como, na construção civil, na indústria de equipamentos de comunicação/informação e no ramo metalúrgico.

A entrada das mulheres nesses espaços significou para as empresas uma diminuição de custos, tendo em vista às suas baixas qualificações e aos baixos salários recebidos, resultantes da desvalorização do trabalho feminino. “O aumento das oportunidades de emprego, em muitas situações, ocorre concomitantemente à manutenção de uma hierarquia social e técnica, com a supremacia do masculino.”. (CRUZ, 2002, p. 131)

Esse pesquisador constatou que, nas últimas décadas, as transformações sociais possibilitaram, uma maior participação da mulher, nas diferentes esferas laborais.

Na esfera política, a queda dos governos autoritários alterou a face das formas de organização e participação cidadã, recolocando as instituições da chamada “economia formal” no centro dos jogos políticos. Na esfera social, o crescimento da participação feminina na força de trabalho, a proliferação das formas de trabalho instável e precário, os movimentos de população e a reespecialização das atividades econômicas constituem fenômenos igualmente salientes. (p.122)

Nesse sentido, os debates a respeito da ciência e da tecnologia e o campo das relações de gênero, têm sido expressivos e acirrados, nos últimos anos. De acordo com Saboya (2013), o estudo realizado por Velho e Prochazka, em 2003, revelou que, na América Latina, as mulheres representavam entre 35 e 50% do total de pesquisadores, o que evidencia o crescimento das suas participações, no âmbito do ensino superior e da pós-graduação. Na União Européia, 2/3 dos pesquisadores inseridos nos institutos públicos de pesquisa eram homens e 3/4 dos que atuavam em instituições de ensino superior também eram do sexo masculino. Nos Estados Unidos constatou-se a proporção de cinco pesquisadores homens, para, somente, uma pesquisadora mulher, em 2003.

O Censo da Educação Superior referente ao ano de 2013 realizado no País, constatou que 54,7% dos ingressantes nesse nível de ensino eram do sexo feminino. O percentual de concluintes era, também, superior, tendo em vista 59,2% daqueles que finalizaram o curso de graduação, por completo, eram mulheres. Os dados referentes a esse Censo explicita a existência de dez cursos mais procurados, em relação à questão de gênero.

Através dos dados do IBGE 2010, é possível perceber que, ainda existe, uma concentração maior de mulheres, nas áreas das Ciências Humanas e das Ciências Sociais Aplicadas e no campo da saúde, sobretudo, nos cursos de Enfermagem e de

Fisioterapia. Souza e Menezes (2013), explicitam que a escolha das mulheres por esses cursos, pode vem sendo influenciada, pelo processo de socialização.

[...] as teóricas feministas sinalizam que é preciso continuar as lutas e as mudanças em vários eixos: o processo de socialização que é imposto às nossas crianças estabelece uma hierarquia de papéis que vai sendo construída desde muito cedo; por exemplo, bem pequenas as meninas assimilam que não são aptas para os jogos competitivos, para o estudo das abstrações e para as tarefas com sentido espacial, esses atributos são específicos dos meninos; assimilam também a imagem do cientista como sendo um homem. (SOUZA< MENEZES, 2013, p.87)

Deve-se enfatizar que o curso de Pedagogia vem se constituindo, ao longo dos anos como sendo, essencialmente feminino, ou seja, mais procurado pelas mulheres. Essa situação pode ser historicamente, explicada, pois no Brasil, com a ampliação do número de Escolas Normais, a partir da década de 1880, o número de mulheres professoras foi se elevando, à medida em que os homens abandonavam o magistério, buscando ocupações que lhes assegurassem melhores salários.

Assim, as mulheres foram chamadas, sobretudo, na mencionada década, para adentrarem na ofício do magistério, no qual se priorizava as qualidades morais e vocacionais, necessárias para ensinar as “primeiras letras”. De acordo com Chamon (2006), a partir da década de 1880, a denominada feminização do magistério em nível primário, passou a se consolidar, no âmbito do Ensino Primário, no País.

Ao se dedicarem aos seus estudos sobre gênero e ciência, Ichikawa, Yamamoto e Bonilha (2008) evidenciaram que, a definição social de áreas consideradas como masculinas ou femininas ainda vem influenciando as mulheres, no momento de escolha da carreira a seguir, que curso dentrar no âmbito do ensino superior.

Assim, a engenharia civil, por exemplo, permanece com sendo uma carreira tipicamente, masculina, como se constata nos dados do Censo do Ensino Superior de 2013. Contudo, o acesso das mulheres a carreiras, que em outros momentos históricos, eram masculinas e hoje são “neutras”, em relação ao gênero, como Direito e Ciências Contábeis.

No que tange à concessão de bolsas de formação e fomento à pesquisa, no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), de 2001 a 2013, se pode constatar, um aumento do acesso da mulher a bolsas de pesquisas, em diferentes momentos, da sua formação acadêmica.

Em consonância com o número de ingressantes no ensino superior, em 2013, (54,7%), a porcentagem de bolsas de iniciação científica destinadas às mulheres no mesmo ano, foi de 59%. No ano de 2001, o percentual de mulheres que eram contempladas, com essa modalidade de bolsa era de 55%, assim, ocorreu um aumento de 4%, ao longo de 12 anos.

Às mulheres, em 2001, foi concedida a metade das bolsas, no nível de Mestrado, sendo que em 2013, esse número aumentou, pois, 52% das bolsas dessa modalidade, foram destinadas às mulheres. No âmbito do doutorado, 51% das bolsas, em 2001, foram destinadas aos homens, mas em 2013, a maior porcentagem de bolsas, 51%, foi destinada às mulheres.

No âmbito do pós-doutorado, em 2001, se averiguou a maior diferença percentual de bolsas, concedidas aos homens que alcançou a porcentagem, 64%. No ano de 2013, essa diferença entre bolsas destinadas aos homens e às mulheres foi, significativamente, reduzida, pois no referido ano 53% das bolsas foram destinadas ao sexo masculino, enquanto 47% foram ofertadas para o sexo feminino.

Ressalta-se, ainda, que tanto em 2001 quanto em 2013 o número de bolsas concedidas ao sexo masculino no exterior, foi maior, ou seja, totalizaram 62%, enquanto as mulheres foram contempladas com 56% dessas bolsas.

Carvalho (2015) apresenta dados resultantes de suas investigações, que podem subsidiar, a compreensão da diferença entre o número de bolsas de pesquisa, concedidas aos homens e às mulheres. As mulheres, não têm condições de produção, semelhantes aos dos homens:

A consequência dos papéis femininos na esfera privada (cuidados domésticos, dos filhos, doentes, idosos...), nem sempre permitem uma dedicação integral à pesquisa científica que, dependendo de sua especificidade, assim o exige. Os resultados das pesquisas qualitativas realizadas com estas mulheres mostraram em seus depoimentos os desafios que elas encontram para realizarem o trabalho científico. Isto acontece porque se, por um lado, as mulheres estão assumindo responsabilidades na esfera pública como, por exemplo, nas universidades ou institutos de pesquisa, para a produção de conhecimento científico e tecnológico, por outro, os homens não adentraram na esfera privada, a fim de compartilhar com suas mulheres as atividades do cuidado, características do trabalho feminino no âmbito do lar. (CARVALHO, 2015, p.33)

No que se refere às condições de produção acadêmica a persistência da desigualdade entre homens e mulheres, continua existindo, na atualidade, contudo,

não se pode negar o grande espaço que elas vêm lutando e conseguindo, notadamente.

4.1 Relações de Gênero na Educação Profissional Científica e Tecnológica

No âmbito da RFEPCT, poucos são os estudos que relacionam essa modalidade de ensino, com as relações de gênero. Entretanto, nos últimos anos, a dedicação a essa temática vem crescendo, entre pesquisadores, no Brasil.

As relações de gênero na mencionada Rede têm sido objeto de investigação nos níveis da pós-graduação *stricto sensu*, Mestrado e Doutorado, assim como, vem dando origem à formação de núcleos de estudo sobre o referido tema.

A história da Rede em apreço, no Brasil, evidencia que, inicialmente, houve predominância de escolas profissionais masculinas sendo que, a primeira escola feminina foi implantada em Belo Horizonte, em 1993. No ano de 1999, foi realizado o Censo da Educação Profissional que constatou que, no âmbito nacional, o número de matrículas de estudantes do sexo masculino de 64.440, era, mais do que o dobro, das matrículas de estudantes, do sexo feminino que totalizou 31.781 estudantes.

A expansão da RFEPCT impulsionou, obviamente, o número de matrículas na EPT de nível médio. Segundo o “Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015”, dados do MEC/Inep propagaram que a paridade de gênero, nas matrículas da EPT vem aumentando, a partir de 2008, chegando a atingir em 2012 10% a mais de mulheres (568.590) matriculadas, em relação ao número de homens, 495.065 e sujeitos matriculados.

Tendo em vista o número superior de matrículas femininas, faz-se necessário identificar em que áreas elas estão inseridas. Nessa perspectiva, o RASEAM 2014, relativo ao Censo Escolar de 2012, explicita que a distribuição percentual por sexo esta ligada às com as grandes áreas do conhecimento.

No âmbito, do ensino superior, constata-se, também, uma maior concentração de mulheres na EPT, nas áreas consideradas como femininas, de acordo com a divisão sexual do trabalho. Duarte e Gariglio (2014) apresentam dados de uma pesquisa que investigou as relações de gênero, nos currículos de dois cursos da EPT, em uma escola de educação profissional de nível técnico.

Esses autores constataram que existe um “silenciamento” no tratamento das questões relativas às relações de gênero, tanto no âmbito das políticas públicas, quanto nos documentos da instituição silenciamento este identificado, também, na instituição pesquisada nessa Dissertação. Nesse sentido, as mulheres que vêm ingressando nos cursos, socialmente, masculinizados, encontrando dificuldades, nas suas inserções no campo de trabalho, desde a realização do estágio. Além disso, os resultados dessa pesquisa evidenciaram a persistência de estereótipos sexuais rígidos, que “definem” o que as mulheres conseguem ou não fazer, em função de suas características físicas, assim como “determinam” a incapacidade masculina, frente às atividades que necessitam da coordenação motora fina, entre outras.

Assim, reitera-se que esta investigação visa identificar aspectos relativos ao trabalho docente na EPT, sob a perspectiva das relações de gênero. Assim, pode-se afirmar que se trata de uma pesquisa que pode contribuir, para diminuir a carência de estudos, nesta temática.

5 METODOLOGIA: Análise de dados

Este capítulo se referencia no que tange à pesquisa quantitativa, na investigação realizada pelo grupo de Pesquisa coordenada pelas professoras Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira (PUC Minas) e pela Professora Daisy Moreira Cunha (FAEUFMG) no que se ligava ao Observatório da Educação (OBEDUC) que originou um significativo Survey do qual, se lançou mão, nesta Dissertação.

Esclarece-se que no que se relaciona a pesquisa qualitativa se embasou em outras investigações, como por exemplo, a pesquisa realizada pela Alice Cornélio da Silva, integrante do Grupo de Pesquisa que também teve como objeto a questão do gênero.

Segundo o que foi exposto, nesta pesquisa quantitativa, pretende expor novos dados por uma perspectiva qualitativa, ou seja, buscando uma trajetória pelo qual-quantitativo descritiva considerando os trabalhos anteriormente realizados dando continuidade, aliás, complementar as pesquisas já realizadas sem esquecer que os dados quantitativos que apontaram o caminho.

Dessa forma, buscando ir para além e complementando os gráficos e dados numéricos já alcançados a pesquisa foi ganhando forma com a participação das docentes e seus relatos

Locus da Investigação

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Minas Gerais (IFMG) é composto por doze câmpus: Bambuí, Betim, Congonhas, Formiga, Governador Valadares, Ibirité (em implantação), Ouro Branco, Ouro Preto, Ribeirão das Neves, Sabará, Santa Luzia e São João Evangelista. Ressalta-se que também os campus avançados de Conselheiro Lafaiete, Itabirito, Ipatinga (em implantação), Piumhi e Ponte Nova (em implantação), além da unidade conveniada de Arcos.

A instituição mantém pólos de Ensino a Distância nos municípios de Betim, Belo Horizonte, Cachoeira do Campo, Jeceaba, Piumhi e São Gonçalo do Sapucaí bem como tem parceria para oferta do projeto especial do Proeja FIC nos municípios de Carandaí, Congonhas, Sabará, Iguatama, Perdões, Pompéu e Santa Bárbara.

O IFMG é uma autarquia formada pela incorporação da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista, dos CEFETS de Ouro Preto e Bambuí e das UNEDs de Formiga e Congonhas. Os demais campi foram criados recentemente.

A instituição em apreço consta entre as 38 criadas no país pela Lei nº 11.892, sancionada em 29 de dezembro de 2008 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

No IF em apreço, são 60 cursos: Formação Inicial e Continuada, Ensino Técnico (integrado ao Ensino Médio, Concomitante, Subsequente e Educação de Jovens e Adultos), Ensino Superior (Bacharelado, Licenciatura e Tecnologia) e Pós-Graduação Lato Sensu. São promovidas também parcerias entre o IFMG e outras instituições de Ensino Superior para a realização de programas de Mestrado e Doutorado Interinstitucional (Minter e Dinter).

Na atualidade, o IFMG possui, aproximadamente, oito mil alunos matriculados nas unidades distribuídas em Minas Gerais (fonte: SIMEC).

Devido a criação dos 38 Institutos Federais no País, a previsão é que seja destinada, metade das vagas, para os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, para dar ao jovem, uma possibilidade de formação, nessa etapa de ensino. Na educação superior, há destaque para os cursos de engenharia e bacharelados tecnológicos (30% das vagas). Outros 20% estão reservados para licenciaturas em ciências da natureza.

Destaca-se que além do IFMG, outros quatro Institutos Federais e um CEFET compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em Minas Gerais.

A investigação realizada por esta pesquisadora, também privilegiou a abordagem qualitativa, pois, segundo Triviños (2015, p. 130) “uma das grandes postulações da pesquisa qualitativa é a de sua atenção preferencial pelos pressupostos que servem de fundamento à vida das pessoas”, na qual os pesquisadores tem o propósito de identificar significados dados pelos sujeitos aos fenômenos. Em síntese, a pesquisa desta dissertação se fez a interlocução entre a investigação quantitativa que refinou os dados coletados pelo grupo do OBEDUC, assim, possibilitou o encontro com a narrativa de cinco mulheres professoras e um professor homem.

5. Alicerces metodológicos da investigação

Dessa maneira, foi possível dar maior visibilidade às práticas, memórias e produção dos trajetos formativos das professoras da EBTT, contribuindo para produção de saberes e conhecimentos.

A pesquisa que lançou mão de narrativas permite o distanciamento do instante narrado, interpretando-o a partir do presente. Com isso, quem narra poderá revisitar o passado tendo possibilidade de perceber o que se vivenciou. Considera-se que a pesquisa narrativa, é a que mais retrata a experiência. Assim, se confirma o argumento de que experiências educacionais sejam estudadas com base em narrativas de vida e formação, como explicita Brancher (2013, p. 51):

Acreditamos que as práticas professorais estão impregnadas de situações, emoções, imagens, sonhos e fantasias que remetem a expectativas, ilusões e desilusões. Dessa forma, é preciso estimular este mundo de imagens, permitindo que o mesmo não se acabe, mas esteja em constante transformação.(Brancher, 2013, p. 51)

Assim, são abertas as possibilidades de acesso às disposições pessoais, para a escolha profissional. As narrativas a respeito da formação das educadoras permitem compreender, como cada uma delas escolheu sua dinâmica de aprendizagem e como foram adquiridas suas disposições específicas, para desempenhar sua profissão. Ao conhecermos suas trajetórias, pode-se entender quais os saberes necessários que foram definidos para o exercício de sua função (NÓVOA, FINGER, 2010).

As narrativas de vida são denominadas também, de narrativas de formação, as quais são consideradas por Josso (2004) como um movimento de tomada de consciência do sentido, da atual formação, as trajetórias e os percursos, com suas convergências e divergências. Assim, compreende-se a possibilidade de uma reflexão das professoras sobre as narrativas e as histórias orais, bem como, sobre suas aprendizagens e experiências, construídas na docência.

No que se refere às narrativas de formação, Josso (2004) explica que elas, servem de material para compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem”, e essa proposição justifica o percurso metodológico que foi escolhido, visto que, busca-se aproximar investigando as trajetórias de vida e os

trajetos formativos bem como, os saberes docentes das professoras de Educação Básica Técnica e Tecnológica e compreender a relação de gênero nas suas atuações.

Ao estabelecer uma relação entre formação e experiência, se teve, como embasamento, os pressupostos de Josso(2004) que explicita que “a formação é experiencial ou então não é formação, mas sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa”.(Josso,2004, p. 48)

Segundo Josso,:

[...] como a associação da componente factual e circunstancial à componente compreensiva, permite compreender a sua utilização no trabalho biográfico como o conceito que articula o processo de formação e o processo de conhecimento em um círculo retroativo. Com efeito, nesta retroação, cada processo pode, alternadamente, tornar-se o referencial do outro e trazer complementos e precisões à narrativa, favorecendo, assim, uma compreensão mais aprofundada da dinâmica da existencialidade.(JOSSO 2004, p. 73)

Inserir as narrativas no campo da autobiografia e fazem uso do termo “recordações-referências” constituindo a dimensão concreta e visível das experiências em termos de percepções que apontam para sentimentos, sentidos e valores. (JOSSO 2004)

As narrativas, na perspectiva desta autora, são trabalhadas, no sentido de tornar mais claros, aspectos, dimensões e momentos da própria formação que afetaram os autores/narradores, ampliando e remodelando seu significado. Trata-se de um repensar que aparece de maneira tridimensional, envolvendo o passado, o presente e o futuro, pois o passado é rememorado pelos olhos do presente, para uma transformação e autotransformação do sujeito, em direção ao futuro. Por este motivo que a narrativa não pode ser, necessariamente, linear, pois a vida não é assim e os pensamentos vêm à tona, de forma desconcertada.

A narrativa aparece na mente do professor como “flash back”, como um filme que ele está assistindo e que não obedece à uma sequência cronológica. A narrativa, de acordo com Oliveira (2017), constitui uma metodologia que possibilita reconstituir lembranças, fatos e sentimentos, tornando os professores sujeitos de sua história e de sua profissão, pois ao entrarem no baú da memória, o educador está refazendo seu caminho e prosseguindo com sua formação continuada. Há,

assim, a compreensão de que a pessoa e o profissional estão interligados e que a narrativa realizada de forma significativa, expressa emoções, experiências e pequenos fatos, não percebidos, anteriormente.

Entende-se que a formação é resultante de um processo que articula as experiências de vida, e conseqüentemente, são vivenciadas, pelas sujeitos de pesquisa. Então, essas experiências,

[...] são atividades específicas, encontros ou relações, situações e acontecimentos emocionalmente fortes que constituem pretextos de aprendizagens e não existe regra que permita associar certas vivências com certas aprendizagens. A escolarização e a formação profissional se vem assim imersas em um conjunto mais vasto e, por isso, consideravelmente relativizados. As aprendizagens dizem respeito ao saber fazer, aos conhecimentos e aos referenciais ou registros, que foram integrados ao longo da vida e que podem ser distribuídos segundo polaridades dinâmicas: autonomização e confrontação, responsabilização e dependência, interioridade e exterioridade. (JOSSO, 2010, p. 313).

Assim, o processo de formação é compreendido por Josso (2010), como um conjunto de transformações produzidas pelo sujeito, tanto na sua relação consigo mesmo, quanto nas interações que estabelece com a sociedade e com o meio nos quais está inserido. Ressalta-se que essas transformações se constituem como um duplo movimento que integra novas dimensões e abandona dimensões anteriores.

Essa abordagem contempla a integração entre o saber e o fazer, apresentando os processos formativos e de conhecimento, com a possibilidade de,

[...] reagrupar o que foi aprendido em termos de transações possíveis consigo mesmo, com o seu ambiente humano (incluindo aí os objetos simples ou complexos) e com o seu ambiente natural, e oferece igualmente os marcos indispensáveis para o diálogo entre os autores das narrativas (JOSSO, 2010, p. 430).

Nessa perspectiva, as narrativas podem revelar sinais da evolução de um diálogo interior, consigo mesmo, permitindo descobertas, através das recordações-referências e enriquecendo as experiências presentes e vindouras, como retrata Josso (2004):

Ao se tornar aos materiais da narrativa de formação, sob o ângulo de um itinerário de conhecimentos e dos pontos de vista possíveis, sobre realidades de vida, é possível, atentar-se aos registros, desenvolvidos ou ignorados, aos interesses de conhecimento recorrentes, e às valorizações orientadoras. Este (auto) reconhecimento conduz à metáfora “caminhar para si” utilizada pela autora para,

[...] apreender as suas complexas imbricações no centro da nossa existencialidade. Procura, pois, envolver os nossos diferentes modos de estar no mundo, de nos projetarmos nele e de o fazermos na proporção do desenvolvimento de nossa capacidade para multiplicar, alargar, aprofundar as nossas sensibilidades para nós mesmos e para o mundo [...] (JOSSO, 2001, p. 59).

A narrativa possibilita um novo despertar sobre a trajetória, pois é como se um novo professor estivesse “surgindo” todos os dias. Assim, se escolheu, como como nossa primeira colaboradora, uma professora que atua/atuou na Educação Profissional Técnica e Tecnológica de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia localizado em Betim\MG.

Os dados qualitativos, para além dos quantitativos, é muito comum, nas pesquisas educacionais, pois privilegia cadeias de referência. Assim, a primeira participante indicou outras e, sucessivamente, até que o “ponto de saturação”, ou seja, o objetivo ao qual nos propusemos foi alcançado (BALDIN e MUNHOZ, 2011).

Ocorreu de tal maneira que o “ponto de saturação” foi alcançado, quando se percebeu repetições, diante dos conteúdos decorrentes das entrevistas iniciais, sem o acréscimo de dados diferenciados à pesquisa. Como procedimentos técnicos para a produção de dados da pesquisa, reitera-se foram realizadas entrevistas semiestruturadas realizadas pelas professoras que, segundo Triviños (2015) se constitui como um dos principais meios, do investigador proceder nesta . Para Triviños,

“aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas [...]”. (TRIVIÑOS, 2015, p. 146)

Ressalta-se que, respaldando o prescrito pelo, Comitê de Ética, foram usados pseudônimos, para as pessoas entrevistadas, dando a cada uma, em sentido próprio e “amoroso”, chamando-as de Maria. O nome dialoga com imaginários femininos, associados às variações construídas, a partir de percepções com base na descrição que cada entrevistada, fez de si mesma. Assim, foi possível, ouvir e analisar relatos da, entrevistada 1: Professora Maria Luiza, Mestre em Engenharia Mineral pela UFOP; Entrevistada 2: Professora Maria Helena, Mestre em Engenharia Elétrica pela UFMG; Entrevistada 3: Professora Maria Ana, Mestre em Engenharia de Materiais

(CEFET-MG); Entrevistada 4: Professora Maria das Graças Doutora em Química Analítica (UFMG); Entrevistada 5: Professora Maria Beatriz formada em Automação Industrial e Tecnologia; Entrevistada 6: Professora Maria Cristina Doutora em Ciências - Química (UFMG).

O tratamento dos dados coletados pelas entrevistadas foi realizado pela Análise de Conteúdo Categorical Temática, que na perspectiva de Bardin (2016, p. 15) é definida como “um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. A abordagem qualitativa proporcionou a aproximação com os aspectos singulares das narrativas em cada entrevista com as colaboradoras, constituindo a trama com seus fios multicores.

Ressalta-se que essas mulheres deram vida à pesquisa. No processo de reorganizar os objetivos visados sem tirar o foco, mas apresentando as nuances necessárias à temática ligada ao gênero. Dessa forma foram utilizados critérios, com a intenção de dialogar com a “História das Mulheres”, olhando para os trajetos formativos das professoras, em contextos tidos historicamente, como “espaços para homens”.

5.2. Pesquisa realizada: a investigação narrativa; aprofundando o olhar sobre a presença das mulheres no IF pesquisado.

A abordagem histórica mostra que a vida das mulheres é marcada pela invisibilidade e pelos silenciamentos. O pudor feminino em relação à sua própria memória, bem como a subjugação, é percebido com clareza, nas imagens produzidas pelos homens.

Para Perrot (2017, p. 21) “as mulheres são imaginadas, representadas, em vez de serem descritas ou contadas”. Nesse campo, os vestígios e os documentos tornaram-se escassos, dificultando a continuidade e a preservação de fontes, confirmando o que se descreve como uma “estatística assexuada”, em especial, nas questões voltadas ao trabalho, conforme a narrativa de Maria H:

Eu fiz... Fiz Mecânica, no caso, muito voltada por questões familiares. Como eu era a filha mais velha, não tinha irmão, meu pai foi me levando pro ramo e eu como gostava, segui. Até porque eu tinha certa prática, de campanha, assim... experiência vivida com meu pai. [...] Daí eu fiz a formação pedagógica, sou licenciada para as disciplinas de segundo grau. (Maria H)

Dessa maneira, a construção da história da mulher-professora é instituída, e, também, instituinte de significações imaginárias que, simbolicamente, indagam: Magistério e crochê são coisas de/para as mulheres? Sem a pretensão de remontar as tramas desses sentidos, procurou-se olhar para os fios do poder, que não dão ponto sem nó e, ao pensar, somente, no espaço de subjugação, se corria o risco de recair sobre, o silenciamento das lutas e das conquistas por parte destas mulheres, ao longo do tempo. Na fala de Maria Beatriz, percebe-se a clareza do empoderamento, atribuído às profissões, historicamente, tidas como masculinas:

E... Minha mãe dizia: Tá loca, não vai fazer nenhuma “gia” ... Porque não ia ganhar dinheiro e tal... Essas coisas assim. Então era Direito, Medicina, ou era Engenharia. E eu fiquei naquela, neh? Meu pai era professor universitário e, inconscientemente, eu segui a profissão dele. (Maria B)

Nesse contexto, realizar a pesquisa na perspectiva da díade de gênero e docência foram evidenciando a fluidez e o movimento na produção dos sujeitos, tendo em vista que, segundo Graupe (2008, p. 53) “existem muitos femininos e masculinos” num mosaico de diferenças, socialmente construído, sem verdades únicas e teses fixas.

Assim, a construção das significações imaginárias de mulheres, na docência em espaços historicamente tidos como masculinos, passam a despertar novos sentidos e diferentes imagens.

Segue, a “fala” da docente, Maria L

Sou uma mulher, educadora, que se constituiu profissionalmente, na Educação Profissional e Tecnológica, desde 1992, quando ingressei na Escola de Automação Industrial e Tecnologia da Informação Federal atuando fundamentalmente com Ensino Técnico de Nível Médio [...] também uma pessoa que tem uma família, mãe de três filhas, que acredita que, apesar de tudo, a educação é a forma mais potente da gente conseguir fazer transformação na vida das pessoas. (Maria L)

Foi muito interessante essa relação, pois a imagem irreduzível do magistério, enquanto profissão de/para mulheres, confirma a desigualdades de gênero, problematizado neste estudo e respaldada por Colling (2014), se referindo aos discursos normatizadores:

Discursos transculturais que se modificam através dos tempos, mas conservam pontos de permanência. Discursos normatizadores que designam o lugar que deve ocupar na sociedade o feminino e o masculino, demonstrando que os conceitos de igualdade e diferença fazem parte de uma construção social e política. (COLLING 2014, p. 18),

Dessas construções sociais, foram problematizados, os fatores que levaram à possível desvalorização do magistério, que, não poderiam ser discutidos, distantes dos estudos de gênero.

Apoiando-nos em Ferreira (1999, p. 42) que aponta de maneira significativa que “o magistério pode ser desvalorizado pela feminização, mas também pela lógica inversa, tornar-se uma atividade feminina por ser desvalorizado. Sem as significações imaginárias sociais, não é possível a existência do ser humano, pois elas instituem ditam o que é possível em valores, costumes, ritos e criações, mesmo sem que perceba isso tudo no fluxo contínuo da existência.”

Docentes mulheres, doutoras docentes que hoje assumem o papel de professoras e pesquisadoras universitárias enfrentaram/enfrentam barreiras sociais e históricas que ultrapassaram à desvalorização e o desestímulo, perante sua competência, enquanto profissional docente. Após dedicarem anos de trabalho científico, muitas vezes, concomitantes ao zelo pelos afazeres domésticos, elas atingiram a excelência e o reconhecimento social pelos seus trabalhos. Sabe-se que as dificuldades e barreiras que se enfrentam para vencer pelo caminho, foram imensas e exigiram um esforço muito maior, do que o despendido ao estudar, trabalhar e dedicar longas horas ao trabalho científico. Para se compreender a trajetória dessas mulheres, é necessário conhecer, entre vários aspectos, as motivações que as levaram para o caminho da docência, pois a escolha pela área de licenciatura decorre de situações distintas, para cada professora:

Inicialmente, eu optei pela Química sem fazer distinção entre Licenciatura e Industrial. Minha mãe foi a grande incentivadora para eu fizesse licenciatura, pois ela acreditava, mesmo sem conhecer muito a área de trabalho dos profissionais de química, que seria difícil eu conquistar um emprego na minha região de residência, pois não existiam indústrias lá. Ela desejava que eu permanecesse na cidade depois de formada. Eu resolvi iniciar na licenciatura, conversei com um aluno do curso que me explicou que eu poderia “migrar” para a Industrial sem muitos problemas, caso desejasse. Mas ela foi a única a incentivar-me, todos os outros parentes e amigos não simpatizavam com a minha escolha, nem pela química tampouco pela licenciatura. (Maria H)

Percebe-se que muitas professoras optaram por áreas de estudo, disponíveis na região que residiam, para se manterem perto de suas famílias, enquanto outras desistiram de buscar as profissões que gostariam de se especializar devido às interferências de familiares e amigos, que interpelam os sujeitos com discursos diversos que os desestimularam lançando mão de concepções concebidas e estabelecidas pela sociedade, como a idéia de que a docência é uma carreira feminina e decorrentemente os homens devem se dedicar às ciências exatas e à carreiras que propiciem retorno financeiro e prestígio social. “Historicamente a química foi considerada uma área masculina por fazer parte das ciências exatas, onde há um maior prestígio e um alto nível de raciocínio lógico exigido.” (SCHIEBINGER, 2001).

Desta forma, a resistência encontrada por parte dos parentes de Maria H é resultado de uma realidade histórica que associa a área das ciências exatas, ao universo masculino. A licenciatura, muitas vezes, é vista como uma profissão sem prestígio social, por ter baixa remuneração, requerer muitas horas de trabalho, sendo avaliada como uma área de atuação profissional, de pouco reconhecimento social e financeiro, no atual contexto socioeducacional brasileiro. O mencionado desprestígio social do(a) professor(a) não se materializa, apenas, na redução crescente da sua remuneração, em todos os níveis de ensino, mas decorre do próprio desprestígio da profissão, na perda de status, e pelo valor simbólico da profissão na vida social (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2010).

Categoria 1: Preconceitos de gênero

O preconceito referente ao gênero feminino, se encontra presente no cotidiano; através de ações, atos agressivos ou palavras hostis, que reforçam e acirram diferenças entre os gêneros desmistificando, a igualdade de gênero. Muitas vezes no ambiente de trabalho são comuns as falas que exaltam as diferenças entre homens e mulheres, relacionadas à capacidade de execução de certos trabalhos:

Como venho de uma instituição em que estava em um departamento de engenharia, sentia que era constantemente desacreditada na minha capacidade de professora, de mulher. Devido a questões econômicas e administrativas, o departamento de matemática da instituição que trabalhava se uniu com o departamento de engenharia, que se achava superior pelo número de alunos e pelas condições profissionais. (Maria L)

Muitas das “piadinhas” e “chacotas” que ocorrem no ambiente de trabalho são “justificadas”, pelas diferenças biológicas entre homens e mulheres, como, a instabilidade emocional das mulheres, devido ao seu funcionamento hormonal, justificativa para a ocorrência de piadas relacionadas a uma suposta superioridade intelectual dos homens contra a instabilidade emocional das mulheres.

Para Silva,

Os espaços nos quais a ciência se produz são espaços “generificados”, isto é, constituídos e atravessados pelo gênero. Nesses espaços atravessados por relações de poder e saber as identidades e diferenças são produzidas e significadas. É a atribuição da diferença que gera preconceito e desigualdade de gênero que precisa ser problematizada e transformada. (SILVA, 2012, p. 122)

Retomando às entrevistas, segundo esta professora,

(...)essas são brincadeiras que estão no nosso cotidiano, ultrapassam essas fronteiras e se instalam no ambiente acadêmico, mesmo que com outras recorrências, pois agora se discute, fala-se mais sobre as diferenças. Chamo a atenção que a universidade está situada em uma região de campanha, marcada pelos jeitos machistas de ser homem e de submissão de ser mulher. (Maria B)

Outra docente, assim, se posicionou

Não me incomodam ressaltar as diferenças, me incomoda quando usam as diferenças para qualificar o trabalho das mulheres, “se não faz isso melhor é porque é mulher”, não vejo isso no meu trabalho atual, mas me incomodaria se visse. (Maria L)

Louro (1997) explicita a questão a respeito de gênero, no âmbito societário,

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais dos sujeitos, mas sim a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. (LOURO, 1997, p. 21)

Rosemberg (2012) considera que o acesso das mulheres à educação não vem garantido de fato, uma igualdade de oportunidade a toda e qualquer mulher, então, meninos e meninas, rapazes e moças não vêm vivenciando, sendo formados por um mesmo currículo escolar, pois a antiga segregação sexual escolar, deixou

suas marcas. Essa autora ainda observa que se tem visto e denunciado desde os anos 1970 uma segregação sexual informal, quando a escola permite, isto é, abre perspectivas de diferenciação, ou seja, meninos e rapazes tendem a seguir as Ciências Exatas, enquanto meninas e moças se direcionam, sobretudo, para as Ciências Humanas, Letras e Literatura, Magistério. Pode-se observar que a participação feminina no ensino superior está se direcionando para diversas áreas, antes direcionadas, para homens. Porém, ainda, se faz necessário que as mulheres vençam preconceitos e normas que ditam os lugares que homens e mulheres devem ocupar na sociedade e no setor produtivo. Para tanto, é necessário dar igual visibilidade, a ambos sexos, e viabilizar uma participação equivalente, para homens e mulheres, em todas as esferas da vida privada e/ou pública, ou seja, é necessário que haja uma igualdade de gênero.

Categoria 2: conciliação da docência com a vida pessoal

As professoras quando questionadas sobre o exercício da profissão, que devia ser conciliado com os cuidados ao lar ou à família, quatro das cinco delas afirmaram que já deixaram de participar de eventos e viagens, ou recusado cargos de maior remuneração devido às situações familiares:

Deixei de fazer concursos e disputar vagas em programas de estudo fora [do país], por conta da distância que ficaria da família e do meu marido. (Maria B)

Já fiz várias escolhas pela família, de não assumir em concursos em outros lugares, que para mim seria ótimo, mas não teria todos juntos comigo e como já estiveram comigo em várias situações, acredito que essas escolhas fortaleceram os nossos laços. (Maria L)

Família, casamento, lar e filhos, são preocupações que permeiam o cotidiano de mulheres trabalhadoras e. A mulher profissional e independente carrega consigo, uma espécie de culpa, pois enquanto realiza suas atividades profissionais, não pode desempenhar com eficácia, atividades que envolvem a família e o ambiente doméstico dedicado ao trabalho. Assim, há sempre um sentimento de culpa, por detrás da ascensão profissional, ou do papel de uma “boa” dona de casa. Considera-se afirmar que este sentimento, não é muito compartilhado pelos homens que, muitas vezes, se mostram ausentes, nas relações familiares.

Soares assim, se posiciona,

Situada na sua condição de oprimida, por falta de opções, a mulher permitiu que a sociedade lhe atribuísse uma série de culpas, enquanto ela própria gera em si esse sentimento, inviabilizando sua ascensão e permitindo que, muitas vezes, seu destino seja atrelado ao homem ao qual se liga, bem ao contrário desse, preparado para a certeza de vislumbrar um caminho a seguir. (SOARES, 2008, p. 82)

Almeida e Soares (2012, p. 566) respaldam e complementam o exposto por Soares, e afirmando que “as relações familiares, historicamente caracterizadas, pelo domínio dos homens sobre as mulheres orientam os caminhos e as perspectivas que cada mulher pode considerar em seu plano de vida”. Muitas vezes, a visão idealizada da mulher moderna é uma ideia naturalizada, de que ela é capaz de “dar conta de tudo”, isto é, dos seus papéis de trabalhadora com uma carreira profissional bem-sucedida, de uma boa mãe, esposa e dona de casa. Importante ressaltar frequentemente, atribui a si mesma o papel de principal responsável pela casa e, em especial, pelos cuidados e pela educação dos filhos (ROCHACOUTINHO, 2008, p. 193). Scott (2012) considera que apesar das persistentes diferenças sociais existentes entre homens e mulheres, na atualidade, se está, diante de famílias que buscam obter uma relação mais igualitária entre os “parceiros”, na medida em que, por exemplo, ambos contribuem, financeiramente, para a manutenção do lar e dos seus membros. Porém, muitas vezes, o cuidado dos filhos, da casa e dos familiares, ainda, continua atribuído como uma responsabilidade da mulher. Muitas mulheres trabalham exercendo as mesmas funções que seu companheiro, tendo a mesma jornada de trabalho, a diferença é que à elas é atribuído a tarefa de cuidar dos(as) filhos(as) e familiares, da casa e da atividade laboral e ao homem, somente é atribuído o labor remunerado. A estrutura de vida moderna preconiza que meninas sejam incentivadas a terem sucesso na escola e a se capacitarem bem, para um trabalho futuro, mas também se espera delas, que, mais tarde, se tornem mães.

Tanto o trabalho, quanto a família exigem tempo, energia e investimento emocional, e muitas pressões, internas e externas, levam a mulher a dirigir boa parte de sua energia para a família. Como resultado, as mulheres com filhos frequentemente acabam se afastando das carreiras de maior prestígio e poder. (ROCHA-COUTINHO, 2008, p. 200-201)

Algumas mulheres que ascendem aos altos níveis hierárquicos são levadas a adotar “modelos masculinos” (LOURO, 1997, p.11), ficando menos sensíveis aos problemas, com os quais as mulheres, usualmente, se defrontam e adotando comportamento como a dedicação de longas horas ao trabalho, algo que muitas vezes é inviável para uma mãe.

6 Conclusão

A opção traduzida na entrega para a “esculta” não afastou a questão principal desta pesquisa: traduzida na percepção de gênero e na participação das mulheres docentes, nas entrevistas e, também, redesenhou temas importantes para debate que foram explicitados tanto no objetivo geral quanto nos objetivos específicos que orientaram esta Dissertação. Na perspectiva de desenvolver o proposto, por esses objetivos, foram ganhando forma, corpo os relatos que extrapolaram as estatísticas, escrevendo a luta e história, das mulheres, destacando as vidas e as histórias das mulheres professoras nas suas buscas de bem conciliar o trabalho remunerado, com o trabalho doméstico.

Ressalta-se que a questão de gênero, historicamente marcada por um processo de desigualdade entre homem e mulheres, vem sendo, ainda que lentamente, modificada, pois as mulheres estão se inserindo em áreas sociais e laborais que, outrora, eram majoritariamente, destinadas aos homens.

Nas profissões, postos, cargos e espaços de trabalho, homens e mulheres (re) constroem noções e conceituações que alimentam a idéia de que existem papéis diferentes, “masculinos” para homens e “femininos” para as mulheres. O trabalho se manifesta de maneiras mais diversas e de maneiras, também, diversas são interpretadas pelos indivíduos, tanto as mulheres quanto os homens, em profissões “mistas” e em profissões consideradas femininas ou masculinas.

Quando às mulheres ingressam em profissões onde elas são minoria, os homens elaboram formas de conviver com a presença feminina que antes não faziam parte dos seus cotidianos de trabalho.

A sexualização do local e da relação de trabalho; exigência das mulheres de executar tarefas, mais complexas; penalizar as mulheres por pequenos erros que, se fossem cometidos por homens seriam dificilmente repreendidos; expectativa de se esperar das mulheres um comportamento dócil, sociável e afetivo, são formas como os homens se posicionam, diante de mulheres nas suas atividades laborais

No caso das docentes, os homens tendem a aceitá-las, com menor hostilidade quando sua estabilidade no emprego, não lhes parecia ameaçada, e depois que conviviam e trabalhavam rotineiramente com elas. Neste processo de diferenciação do que é considerado “masculino” e “feminino” em áreas onde a presença masculina predomina as mulheres, mesmo que estejam em desvantagem

numérica em relação aos homens, participam ativamente das classificações, seja corroborando-as, seja opondo-se a elas.

As mulheres também atribuem valores e sentido às experiências vividas no local de trabalho e constroem suas estratégias a partir delas, recorrendo também às experiências que viveram anteriormente, em outros empregos, na vida familiar, na escola, etc.

Percebe-se que, na história da instituição pesquisada, pegando-a como exemplo social, explicita-se que a inserção das mulheres no mundo do trabalho está atravessada por lutas de poder constantes, seja para manter ou para romper alianças pré-existentes. Frente aos dados coletados, foi imprescindível uma compreensão das ideologias que apareceram nos discursos das mulheres, assim como na história de idealização, implantação, fundação e manutenção de nossa sociedade.

As análises exigiram contextualização das relações de gênero existentes na docência e no mundo do trabalho considerando as nuances que ainda permeiam as desigualdades entre gêneros. Se, por um lado, o trabalho na contemporaneidade pode contribuir para a luta política e o processo de emancipação, por outro, pode possibilitar a alienação, na medida em que representa um fim em si mesmo na forma de emprego, não atuando como uma atividade de auto-realização do sujeito. Isso é acentuado pela categorização que ocorre entre as profissões, onde as mulheres podem trabalhar dentro da indústria, na fábrica, com a docência, e ou domicílio, sendo que este último apresenta o maior número de trabalhadoras para que assim, seja possível conciliar os cuidados com o lar.

Ou seja, a luta das mulheres ainda se consubstancia em se justificar e se explicar tentando evitar algum tipo de opressão. Para a compreensão das formas de opressão vivenciadas pelas mulheres, de forma objetiva, considera-se o pressuposto de que homens e mulheres vivem sob dadas condições objetivas e subjetivas que são produtos das relações sociais. Isto significa que a construção social das respostas que dão às suas necessidades e vontades tem na sociabilidade sua determinação central ou, de outra forma, significa também que os indivíduos fazem a história, mas suas possibilidades de intervenção se efetivam na dialética relação entre objetividade e subjetividade, entre ser e consciência.

Na sociabilidade do capital, as condições materiais se constituem num grande obstáculo que limita o desenvolvimento pleno e livre da individualidade.

Considerando que o modo de pensar e agir é determinado na dinâmica complexa e contraditória entre sociabilidade e individualidade, podemos verificar a prevalência de indivíduos despotencializados em sua criatividade, em sua capacidade reflexiva, reproduzindo práticas que reiteram processos de alienação e de subalternidade.

Assim, as relações de gênero são permeadas por uma diversidade que envolve as relações entre homens e mulheres, mas também entre mulheres e mulheres e homens e homens, de modo que o tornar-se mulher e tornar-se homem constitui obra das relações de gênero, portanto, é urgente repensar o olhar sobre o outro e seu direito a liberdade sem consumir mais tempo categorizando as possibilidades entre seres.

As relações de gênero, dentre outras como as raciais e as do campo afetivo-sexual, não se apresentam como ponto de partida da desigualdade e do antagonismo inerente ao sistema do capital, elas se encontram, na sociedade, desse modo, não há como a emancipação das mulheres nesta sociabilidade se efetivar, embora haja o reconhecimento pelas forças dominantes de algumas das reivindicações, pois é um tipo de sociabilidade que não pode prescindir da exploração do trabalho das mulheres e dos homens, no processo de acumulação.

Conhecer e analisar as narrativas de vida, sobretudo, novas possibilidades de aprendizagem, a partir das “descobertas” possibilitadas pela pesquisada que subsidiou esta Dissertação, levou a reflexões, sobre a necessidade de resignificar a vida/trabalho das mulheres, exercendo seus cargos de docentes resignificando suas histórias de vida para além da acumulação de bens, dados, gráficos e categorias, ou seja, apenas o objetivo que rege o sistema social, mas sim como participantes ativas e efetivas na busca por transformação da sociedade.

A luta por direitos e as ações políticas efetivadas pelo movimento feminista foram e são fundamentais para explicitar as formas de opressão vivenciadas secularmente pelas mulheres. Assim, trata-se de um caminho estratégico que pode favorecer a construção de uma nova sociabilidade. A agenda política feminista, numa perspectiva emancipatória, tende cada vez mais a considerar a realidade complexa da desigualdade social e como neste contexto o ingresso e permanência no mundo do trabalho e dos direitos das mulheres se particulariza. Portanto, é imprescindível fortalecer a luta contra o sistema do capital, ou seja, lutar todos os dias para transformação e mobilização visando um mundo menos desigual.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Laís. **Inserção das mulheres no mercado de trabalho na América Latina: uma força de trabalho secundária?** In: HIRATA, Helena; SEGNINI, Liliana (Orgs.). Organização, Trabalho e Gênero. São Paulo: Editora Senac, 2007. p.21-41.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na Educação: Missão, Vocação e Destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval et al. O Legado Educacional do Século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004.

ARANHA, Maria Lucia de. História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

ARAÚJO, Clara. Marxismo, feminismo e o enfoque de gênero. Dossiê Crítica Marxista. Crítica Marxista. Nº 11, 2000, p. 63-70. Disponível em. Acesso em: 31 jan. 2018.

BRASIL. Decreto n. 1.313, de 17 janeiro 1891. Estabelece providências para regularizar o trabalho dos menores empregados nas fábricas da capital federal. Coleção de Leis do Brasil, Rio de Janeiro, 31 dez. 1891a. Disponível em: . Acesso em: 3 dez. 2018.

BRASIL. Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 18 abr. 1997. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm >. Acesso em: 2 dez. 2018.

BRASIL. Decreto n. 20.158 de 30 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, 9 jul. 1931. Disponível em: Acesso em 31 jan. 2019.

BRASIL. Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

Diário Oficial da União, Brasília, 26 jul. 2004. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm >. Acesso em: 2 dez. 2019. BRASIL.

Decreto n. 5.840 de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 14 jul. 2006. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm >. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. Decreto n. 6.095 de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2007. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm >. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASIL. Decreto n. 7.566 de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, 26 set. 1909. Disponível em: Acesso em: 29 jan. 2018.

BRASIL. Decreto-lei n. 4.127 de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 27 fev. 1942. Disponível em: . Acesso em: 06 dez. 2018.

BRASIL. Lei n. 1.076 de 31 de março de 1950. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. Diário

Oficial da União, Rio de Janeiro, 12 abr. 1950. Disponível em: <
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1076-31-marco-1950-363480-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 04 fev. 2018.

BRASIL. Lei n. 11.129 de 30 de junho de 2005a. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nos 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; 128 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1º jul. 2005a. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm>. Acesso em: 7 fev. 2018.

BRASIL. Lei n. 11.180 de 23 de setembro de 2005. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei no 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 set. 2005b. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11180.htm >. Acesso em: 07 fev. 2019.

BRASIL. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: . Acesso em: 05 nov. 2018.

BRASIL. Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: Acesso em: 07 fev. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. Lei n.11.741 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, 17 jul. 2008a. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11741-16-julho-2008-578206-publicacaooriginal-101089-pl.html>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. Lei n.11892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, Diário Oficial da União, Brasília, 30 dez. 2008b. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em 10 fev. 2019.

BRASIL. Lei n.12.513 de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis no 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e no 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 27 out. 2011. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm>. Acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 2 de 30 de janeiro de 2012. Define diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 31 jan. 2012. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>. Acesso em: 18 fev. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Relatório Anual Socioeconômico da Mulher. 1ª Impressão. Brasília: Secretaria de

Políticas para as Mulheres, março de 2019.

BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria Rosa. Trabalho, educação e rendimentos das mulheres no Brasil em anos recentes. In: HIRATA, Helena; SEGNINI, Liliana (Orgs.). Organização, Trabalho e Gênero. São Paulo: Editora Senac, 2007. p. 45-87.

CARVALHO, Maria Lúcia Mendes de (Org.). Cultura, saberes e práticas: memórias e história da educação profissional. São Paulo: Centro Paula Souza, 2011.

CARVALHO, Marília Gomes de. Ciência, Tecnologia, Gênero e os Paradigmas Científicos. Disponível em: . Acesso em 24 jul. 2019.

CARVALHO, Marília Gomes de. et. al. Relações de gênero e tecnologia. Curitiba: Editora CEFET-PR, 2003. Páginas: 9-27. CÊA, Geórgia S. dos Santos. A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: perspectiva, tendências e riscos. In: O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil: Pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 1990. Cascavel: EDUNIOESTE, 2007.

CHAMON, Carla Simone. GOMES, Warley Alves. ENTRE O TRABALHO, A ESCOLA E O LAR: O CASO DA ESCOLA PROFISSIONAL FEMININA DE BELO HORIZONTE. In: II Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 09, 2010, Belo HorizonteMG. Anais... Disponível em: . Acesso em: 10 jun. 2019.

CHAMON, Magda. Trajetória de Feminização do Magistério e e (Con)Formação das Identidades Profissionais. In: VI SEMINÁRIO DA REDESTRADO - Regulação Educacional e Trabalho Docente, 11, 2006, Rio de Janeiro-RJ. Anais... Disponível em: . Acesso em: 27 mar. 2019.

CHAMON, Magda. Trajetória de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos. Belo Horizonte: Autêntica/ FCH-FUMEC, 2005. COMBES, D.; HAICAULT, M. Relações sociais de sexo e de classe. In: KARTCHEVSKY, A. P. B. et al. O sexo do trabalho. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986. p.23-43. 130.

CRUZ, Maria Helena Santana. NOVAS TECNOLOGIAS E IMPACTO SOBRE A

MULHER.). In: COSTA, A. A. A. SARDENBERG, C.M.B. (Orgs.). FEMINISMO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Salvador: REDOR/NEIM-FFCH/UFBA, 2002. p.121-141.

CUNHA, L. A. O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização. São Paulo: UNESP, Brasília: Flacso, 2000.

CUNHA, L. A. Ensino Médio e Ensino Técnico: de volta ao passado? Educação e Filosofia, 12 (24), 65-89, jul./dez.1998.

CURY, C. R. J. A educação e a primeira constituinte republicana. In: FÁVERO, O. A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2005. DUARTE, Geovanna Passos;

GARIGLIO, José Ângelo. As relações de gênero no currículo da educação profissional: uma análise dos cursos técnicos de mecânica e química. In: QUIRINO, Raquel. Relações de Trabalho, Educação e Gênero. Jundiaí: Paco Editorial,2014.

FERREIRA, R. Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor. Rio de Janeiro: Quartet, 1999. GRAUPE, M. E. Gênero e magistério: discursos e práticas sociais. Rio de Janeiro: Usina de Letras, 2009.

FINGER, M. O método (auto)biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FONSECA, Laura Pereira da. Culturas Juvenis, Percursos Femininos: Experiências e Subjectividades na Educação de Raparigas. Lisboa: Celta Editora,2001.

FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, Dominique. Trabalho doméstico. In: HIRATA, H. et al (orgs.). Dicionário crítico do feminismo. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FRIGOTTO,G.;CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005a.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico convertido. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n.92, p. 1087-1113, out. 2005b.

GATTI, Bernadete A. *A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GATTI, Bernadete A. Estudos Quantitativos em Educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. Cap. 4, p. 67 - 80.

HIRATA, Helena. Nova divisão sexual do trabalho? São Paulo: Boitempo, 2002. p.197-231.

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

HIRATA, H. KERGOAT, D. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.

HIRATA, H. Tecnologia, Formação Profissional e Relações de Gênero No Trabalho. *Revista Educação & Tecnologia*. 2003. Disponível em: Acesso em 23jul2019.

ICHIKAWA, Elisa Yochie; YAMAMOTO, Juliana Mônica; BONILHA, Marília Coelho. *Ciência, tecnologia e gênero: desvelando o significado de ser mulher e cientista*. Disponível em: < www.uel.br/revistas/ssrevista/c-v11n1.htm>. Acesso em: 10 jul. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Censo da Educação Profissional de 1999*. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/educacaoprofissional>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Censo Demográfico de 2010. Disponível em: Acesso em: 22 jul. 2015. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Censo da Educação Superior de 2013. Disponível em:Acesso em 23 jul. 2019.

JOSSO, M. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Caminhar para si. Tradução: Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. Novos Estudos. CEBRAP 86, mar. 2010.

KERGOAT, Danièle. Divisão Sexual do Trabalho e Relações Sociais de Sexo. In: Dicionário Crítico do Feminismo. São Paulo: UNESP, 2009.

KUENZER, A. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L (Org). Coleção Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da Formação e do Trabalho Docente. ENDIPE. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 497-517.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153- 1178, out. 2007. Disponível em . Acesso em: 01 fev. 2019.

KUENZER, A.Z.; CALDAS, A. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M.A.M.; FIDALGO, N.L.R. (Org.). A intensificação do Trabalho docente: tecnologias e produtividade. Campinas: Papyrus, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. . A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. In Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v.6, n. 20, p. 365-383, jul./set.1998.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. In.: FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis;

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales 132 (Org.). Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. 167p. p. 121-139.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilidade justifica a inclusão excludente. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, p. 1153-1178, out., 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1992.

KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal, São Paulo: Cortez, 1997. v. 63. 103p.

LOURO, Guacira; MEYER, Dagmar. A Escolarização do Doméstico. A Construção de uma Escola Técnica Feminina (1946-1970). Educação, Sociedade & Culturas. nº 5, p. 129-159, 1996.

LOURO, Guacira. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v.1, p.8-22, 2208.

MANFREDI, Silvia Maria. Educação Profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

MANIFESTO dos pioneiros da educação nova (1932). Revista HISTEDBR On-line. Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: . Acesso em: 11 jun. 2019.

MARKET, W.(org.). Formação Profissional no Brasil. Rio de Janeiro: Edições Para Todos, 1997. p 144-15 MARX, Karl.

ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. 2 ed. São Paulo: Martin Claret, 2008. MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2010. MARX, Karl. O capital: crítica da economia política : volume 1 : livro primeiro : o processo de produção do capital, tomo 1 : prefácios e capítulos I a XII. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MEC. Maioria é feminina em ingresso e conclusão nas universidades. Disponível em: . Acesso em 21 jul 2015. MEC. Relatório Educação para Todos 2000-2015. Versão Preliminar. 2014. Disponível em:<portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task...>. Acesso em: 30 jul 2019.

MELO, S. D. G. Trabalho docente na educação profissional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em:<www.gestrado.net.br/pdf/428.pdf >. Acesso em 15 dez. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social em educação no Brasil: teoria, método e criatividade. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

NÓVOA, A. A Formação Contínua Entre a Pessoa-Professor e a Organização-Escola. In: Inovação. Lisboa: Revista do Instituto de Inovação Educacional, v. 4, n.1, 1991._____. (Org.). Vida de professores. 2 ed. Portugal: Porto, 2000.

OLIVEIRA, M. R. N. S. A formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio. Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 10. Águas de Lindóia, 2009.

OLIVEIRA, M. R. N. S. A formação de professores para a educação profissional tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 67-82.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. Educação e Tecnologia, Belo Horizonte, v. 11, n.2, p. 03-09, jul./dez. 2006.

OLIVEIRA, M. R. N. S.; BURNIER, S. Perfil das licenciaturas nos institutos federais

de educação, ciência e tecnologia. In: CUNHA, D.; FIDALGO, F.; SOUZA JUNIOR, H.; OLIVEIRA, M. A. Formação/profissionalização de professores e formação profissional e tecnológica: fundamentos e reflexões contemporâneas. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2013, p.145-166.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro de. Escola ou empresa? Petrópolis: Vozes, 1998. OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETs. Campinas: Papyrus, 2003.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Trabalho e Trabalho Docente. Texto discutido nas aulas da disciplina “Gestão e Trabalho Docente”, PUC Minas, 2013.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. Educação e Sociedade, Campinas, n. 70, p. 40-62, abr. 2000.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. O ensino técnico, o mundo do trabalho e questões didáticas. In: ZIBAS, D. M. L.; AGUIAR, M.A.S.; BUENO, M.S.S. (org.). O ensino médio e a reforma da educação básica. Brasília: Plano Editora, 2002.p.279-298.

PENA, Geralda A. de C. Docência na educação profissional e tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na rede federal. 2014. 290 f. Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

QUIRINO, Raquel. Mineração também é lugar de mulher! Desvendando a (nova?!) face da divisão sexual do trabalho na mineração. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2011. Tese de Doutorado. Capítulo 2. p. 50-86.

QUIRINO, Raquel. Relações de Trabalho, Educação e Gênero. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. ROMANELLI, O. O. História da educação no Brasil: 1930/1973. 38 ed. Petrópolis: Vozes, 2012. SABOYA, Maria Clara Lopes. Relações de gênero, ciência e tecnologia: uma revisão da bibliografia nacional e internacional. Educação,

Gestão e Sociedade: Revista da Faculdade Eça de Queiróz, Ano 3, número 12, novembro de 2013.

SANTOS, J. A. dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, E. M. E; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org). 500 anos de educação no Brasil. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Disponível em:. Acesso em: 02 dez. 2019.

SEVERO, Rafael Adriano Oliveira. Gênero e sexualidade: Grupos de discussão como possibilidade formativa. Jundiaí, Paco Editorial, 2013. SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SOUZA, A. M. F. L.; MENEZES, M. B. Escolhas marcadas pelo gênero: sobre o ingresso de jovens mulheres e homens nos cursos de graduação da área de exatas na UFBA. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXULIDADES,2013. Anais... Disponível em: <http://www.uneb.br/files>2013/06 >>. Acesso em: 15 jul. 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2015.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Perspectivas de género y políticas de formación e inserción laboral em América Latina - 1a ed. - Buenos Aires: RedEtis: IIPE : IDES, 2005.

YANNOULAS, Silvia Cristina (org.). Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília: Abaré editorial, 2013. p. 31-65.

APÊNDICE A

– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO N.º Registro CEP: CAAE 83971285.6.0300.5143

Título do Projeto: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:

Um estudo na Percepção de gênero e a participação das mulheres docentes na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais

Prezada Sra, Você está sendo convidada a participar de uma pesquisa que estudará as relações de gênero no trabalho e na docência das disciplinas profissionais, lecionadas pelas professoras de uma instituição localizada em Betim, ligada à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Você foi selecionada por ser professora de uma disciplina profissional do Ensino Médio Técnico, da instituição da Rede Federal que foi escolhida para a realização dessa pesquisa. A sua participação nesse estudo consiste em conceder uma entrevista semiestruturada, que, se permitir, será gravada, transcrita e organizada pela pesquisadora responsável.

Enfatiza-se que as informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação, quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Após o término desse estudo as gravações e as transcrições de sua entrevista ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora, por um prazo de cinco anos, sendo depois deste período incinerados. Sua participação é muito importante e voluntária.

Você não terá nenhum gasto e também não receberá nenhum pagamento por participar desse estudo. Os resultados dessa pesquisa servirão para ampliar o debate sobre a formulação e implementação das Políticas Públicas para o Trabalho Docente na Educação Profissional.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Pesquisador responsável: Fernanda Gomes Marques Telefone: (31) 988099610 E-mail: Fernanda.gmarques@outlook.com Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.^a Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone 3319-4517 ou e-mail cep.proppg@pucminas.br.

Belo Horizonte, _____ 2019.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo. Nome do participante (em letra de forma) Assinatura do participante ou representante legal Data Obrigada pela sua colaboração e por merecer sua confiança.

Fernanda Gomes Marques

Data

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Qual é a sua formação inicial? Essa formação contribuiu para sua atuação como professora? De que forma?

2. Você já fez algum curso de Formação Continuada? Em que nível foi feita essa formação: aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado. A resposta sendo positiva, em que área do conhecimento? Essa formação continuada vem contribuindo, positivamente, para sua atuação como professora? De que forma?

3. Você no âmbito do ensino médio, também realizou algum Curso Técnico? No caso da resposta positiva, em que área de conhecimento se insere esse Curso Técnico? Esse curso tem sido importante, para sua prática docente? De que forma?

4. Há quanto tempo você exerce o magistério? • Antes de trabalhar nesta instituição, você já lecionou em outra escola? Por quanto tempo? • Por que optou pelo magistério? Por que optou por trabalhar na Educação Profissional com disciplina(s) profissional(ais), nesta instituição? Há quanto tempo você leciona, nesta instituição? • Como você avalia seu trabalho nesta escola? Que facilidades/dificuldades vem encontrando? • Você considera que o tempo, ou seja, a

experiência no magistério, contribui para que sua prática docente se torna mais qualificada? De que forma?

5. Qual disciplina você leciona?

6. Você trabalha em outra instituição ou empresa? Em caso positivo, esse trabalho interfere, na sua prática docente? De que forma?

7. Você é casada? Tem filhos? Em caso positivo, como os afazeres domésticos e os cuidados com os filhos intensificam, isto é, dobram sua jornada de trabalho? E como essa duplicidade afeta suas vida profissional e pessoal?

8. Como se dão as suas relações interpessoais e profissionais, estabelecidas com alunos de ambos os sexos?

9. O fato de ser mulher/professora, em uma instituição majoritariamente masculina, no âmbito da educação profissional, tem contribuído, para que o acesso a cargos/funções técnico administrativas e outras de maior status, seja dificultado?

10. Você já sofreu alguma discriminação por ser mulher nesta escola?

11. Você gostaria de acrescentar algo que não tenha sido contemplado, nas questões que lhe foram feitas?