

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

Alice da Silva Cornelio

**POLÍTICAS PARA O TRABALHO DOCENTE NA REDE FEDERAL DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA:
Relações de Gênero**

Belo Horizonte

2016

Alice da Silva Cornelio

**POLÍTICAS PARA O TRABALHO DOCENTE NA REDE FEDERAL DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA:
Relações de Gênero**

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 Dra. Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira

Belo Horizonte

2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

C814p	<p data-bbox="411 1299 678 1332">Cornelio, Alice da Silva</p> <p data-bbox="411 1332 1252 1478">Políticas para o trabalho docente na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica: relações de gênero / Alice da Silva Cornelio. Belo Horizonte, 2016. 134 f.: il.</p> <p data-bbox="411 1523 1268 1624">Orientadora: Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação.</p> <p data-bbox="411 1657 1284 1803">1. Mulheres - Ensino profissional. 2. Política pública. 3. Professores – Formação. 4. Discriminação de sexo no emprego. I. Oliveira, Maria Auxiliadora Monteiro. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p data-bbox="1149 1803 1302 1836">CDU: 371.12</p>
-------	---

Alice da Silva Cornelio

**POLÍTICAS PARA O TRABALHO DOCENTE NA REDE FEDERAL DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA:
Relações de Gênero**

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.

Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira – PUC Minas (Orientadora)

Amauri Carlos Ferreira – PUC Minas (Banca Examinadora)

Jacqueline Silva Figueiredo Pereira – Faculdade Pitágoras (Banca Examinadora)

Belo Horizonte, 7 de abril de 2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus que me permitiu conhecer pessoas excepcionais e, através delas, tive oportunidades únicas.

Agradeço, também, à profa Dorinha por tudo. Não encontro palavras para expressar tamanha gratidão!

Ao grupo de pesquisa da PUC Minas agradeço por todo apoio e ensinamentos, desde fevereiro de 2011, especialmente à Solange, Vanessa, Juliana S., Julice, Marina, Anselmo e Otaviano, que tanto contribuíram para a realização desta pesquisa.

Agradeço, ainda, a todos os professores que passaram pela minha trajetória acadêmica, em especial ao corpo docente do Departamento de Educação, da PUC Minas.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação dedico os meus agradecimentos por ter aceito a proposta de pesquisa e à CAPES por ter possibilitado a sua realização, através da concessão de uma bolsa de estudos. Agradeço, também, aos funcionários do Programa: Valéria, Cristiane, Bruno, Éder e Sirlaine. Obrigada por me ajudarem e por esclarecer todas as minhas dúvidas, sempre que foi preciso.

Aos meus pais, Carlos e Maria, e à Tia Neusinha, agradeço pela confiança e incentivo, e por sonharem os meus sonhos, também. À minha irmã, agradeço por todo apoio, compreensão e cuidado nesse período e sempre. Você é uma parte de mim. Ao Rafael, agradeço pela torcida, que começou de longe e, ao longo do caminho, ficou mais próxima. Obrigada por acreditar em mim e comemorar comigo esta conquista. Agradeço, também, a todos os meus familiares pelo incentivo e pela torcida, em especial, ao meu primo Guilherme pelo auxílio.

Às minhas amigas e aos meus amigos que me acompanharam nesta caminhada, agradeço de um modo muito especial: Natacha e Felipe, Fabiane e Marcela, sem vocês esta experiência não seria tão feliz e prazerosa. Obrigada por me ouvirem, me acalmarem e por acreditarem em mim.

Às minhas colegas/amigas de trabalho, da UMEI Guarani, agradeço pelo auxílio e paciência nesse período de tantas novidades, em especial à Cássia, à Jac e à Polyana.

Agradeço, também, às Turmas da Jabuticabeira e do Zoológico. Com vocês eu fui muito feliz nesses dois anos, o que tornou o aprendizado mais doce.

Ao prof. Cury agradeço pela qualificação deste estudo, em sua proposta inicial, e por me permitir aprender tanto durante as suas aulas.

Aos membros da banca, profa. Jacqueline Silva Figueiredo Pereira e prof. Amauri Carlos Ferreira, dedico os meus agradecimentos por dedicarem parte do tempo de suas vidas tão atarefadas, para a avaliação deste estudo.

Aos colegas do Programa agradeço pela possibilidade de discussão e reflexão a respeito de pesquisas na área da educação.

À profa. Raquel Quirino agradeço pela oportunidade de cursar a disciplina “RELAÇÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADES: interfaces com o trabalho, a ciência, a tecnologia e a educação profissional e tecnológica”, ampliando os horizontes relativos aos estudos sobre gênero.

À instituição de ensino investigada agradeço pelo aceite e pela viabilização da realização desta pesquisa. Às professoras entrevistadas dedico os meus sinceros agradecimentos. Sem vocês essa investigação não seria possível. Muito obrigada.

“É pelo trabalho que a mulher vem diminuindo a distância que a separava do homem, somente o trabalho poderá garantir-lhe uma independência concreta.” (Simone de Beauvoir, 1967)

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, dando-se ênfase à realização da pesquisa qualitativa. Na pesquisa quantitativa foi delineado 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, sendo que esta pesquisadora, enquanto Bolsista de Iniciação Científica, se vinculou à última instituição, que estudou a Formação/Profissionalização e o Trabalho Docente, no campo da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCCT) de Minas Gerais. Enfatiza-se que na investigação que está sendo apresentada, os resultados foram traduzidos em gráficos e tabelas e analisados através da Análise Descritiva. Na pesquisa qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, aplicadas a sete professoras, sujeitos da pesquisa. Os dados qualitativos coletados foram trabalhados, através da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011). Em síntese, os resultados dessa pesquisa indicaram que dos docentes 148 que participaram da pesquisa do OBEDUC, 47 eram mulheres, o que corresponde a 32% do mencionado somatório. Os dados quantitativos revelaram que, a maior parte das docentes era casada e tinha filhos. Em relação à formação em nível superior, apenas uma não cursou esse nível de ensino. Constatou-se, também, que a maioria das professoras cursou Pós-graduação, sendo que 26 dessas docentes concluíram o Mestrado. Destaca-se que 30 docentes se capacitaram na área pedagógica. No que se refere à pesquisa qualitativa, as entrevistas semiestruturadas constataram que algumas docentes consideraram que as formações inicial e continuada contribuíram, positivamente, para o exercício do magistério. 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.

Palavras-chave: Trabalho Docente; Políticas Públicas; Educação Profissional; Relações de Gênero.

ABSTRACT

This research focused on carrying out a gender relations analysis in a teaching context, performed by teachers of vocational subjects taught at the institution which has been researched. With regard to the methodology used in the investigation, the dialogue between the qualitative approach and the quantitative approach took place, giving emphasis to the achievement of the qualitative research. The quantitative research the personal and professional profile of the investigated teachers was outlined, through the data collected by the survey entitled "HIGH SCHOOL TECHNICAL EDUCATION of the PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL FEDERAL EDUCATION NETWORK of MINAS GERAIS: Organization of FIs, Policies for the teaching work, Permanence / Evasion of Students and Transition to Higher Education and Work ". This research was fostered by CAPES and by INEP, through the Centre for Education (OBEDUC), developed from 2010 to 2014, through three Centers, located at UFMG University, at CEFET MG and at PUC Minas, since this researcher who was granted a Scholarship for a Scientific initiation was linked to the latter institution, which studied the Training / Professional Training and Teaching Work in the field of Federal Professional Education Network, Science and Technology (RFEPCT) of Minas Gerais. The research specified herein, displays the results which were translated into graphs and tables and analysed by Descriptive Analysis. As for the qualitative research, semi-structured interviews were conducted, applied to seven teachers, who were the subjects of the research. The collected qualitative data were worked out through the content analysis proposed by Bardin (2011). In summary, the results of this survey indicated that 148 teachers who participated in the OBEDUC research, 47 were women, corresponding to 32% of that sum. Quantitative data revealed that most of the teachers were married and had children. Regarding the training at the college level, only one did not attend this level of education. It was also found out that most of the teachers attended Graduate courses, as 26 of them completed the Master's degree. It is noteworthy that 30 teachers were trained in the pedagogical area. With regard to qualitative research, semi-structured interviews found out that some teachers felt that the initial and continuing training contributed positively to teaching practices. Regarding the teaching option in Professional Education, the respondents reported that they chose to teach this type of education, due to the possibility of combining paid work with household tasks and child care. They also stressed that the teaching found satisfaction and appreciation, which did not occur in labour activity developed in the area of the initial training. According to the testimony of teachers, gender relations in the investigated

institution where they were processed, took place in a respectful and equitable manner. However, they reported that colleagues and students flirted with them. When asked about access to administrative positions of higher status, some teachers said that being women did not prevent them from progressing in the career whereas other teachers pointed out that there is some hidden prejudice which did not allow women to reach the highest levels of management positions.

Keywords: Teaching Work; Public Policy; Professional Education; Gender Relations.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – A média do percentual do rendimento da mulher na família em relação ao rendimento total, nas famílias únicas e conviventes principais em domicílios particulares, por situação de domicílio, segundo as grandes regiões	70
Gráfico 2 – Proporção das famílias com mulheres responsáveis, nas famílias únicas e conviventes principais em domicílios particulares, segundo a cor ou raça do responsável pela família, o tipo de composição familiar, as classes de rendimento nominal mensal familiar per capita e a presença de filho/enteado de 0/5 anos de idade na família	71
Gráfico 3 – Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade, por sexo, segundo os grupos de idade	72
Gráfico 4 – Média salarial entre homens e mulheres, em relação ao grau de instrução	73
Gráfico 5 – Número de Bolsas (país e exterior) segundo modalidade e sexo do bolsista -2001 (%)	77
Gráfico 6 – Número de Bolsas (país e exterior) segundo modalidade e sexo do bolsista -2013 (%)	78
Gráfico 7 – Bolsas no país: Distribuição segundo grande área e sexo do bolsista-2013 (%) ..	78
Gráfico 8 – Número de Bolsas PQ por categoria e sexo do bolsista – 2001	79
Gráfico 9 – Número de Bolsas PQ por categoria e sexo do bolsista – 2013	80
Gráfico 10 – Distribuição percentual por sexo das matrículas em cursos profissionalizantes, segundo a grande área – 2012	81
Gráfico 11 - Sexo dos Docentes da IEPT	88
Gráfico 12 – Faixa Etária das Docentes	89
Gráfico 13 – Estado Civil das Professoras	89
Gráfico 14 – Tem filhos	91
Gráfico 15 - Disciplinas Lecionadas na Formação Geral e/ou Diversificada	92
Gráfico 16 - Eixo das Disciplinas lecionadas na Formação Profissionalizante	92
Gráfico 17 – Cursou o Nível Superior	93
Gráfico 18 – Formação no nível da Pós-graduação	93
Gráfico 19 – Níveis Cursados da Pós-graduação	94
Gráfico 20 - Tempo de Atuação no Magistério	95
Gráfico 21 - Tempo de atuação na RFEPCT	96
Gráfico 22 - Regime de Trabalho	97

Gráfico 23 - Formação Técnica de Nível Médio	97
Gráfico 24 - Rede de Ensino de realização do Curso Técnico de Nível Médio	98
Gráfico 25 - Cursos Realizados na Área Pedagógica	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Rendimento médio no trabalho principal, por sexo, razão do rendimento das mulheres, em relação ao dos homens e proporção de mulheres, segundo as áreas gerais de formação da população de 25 anos ou mais de idade	68
Tabela 2 – Valor médio e mediano do rendimento mensal total nominal das pessoas de 10 anos ou mais de idade, residentes em domicílios particulares permanentes, por sexo, no Brasil	69
Tabela 3 – 10 Maiores cursos de graduação em número de matrículas, por gênero	75
Tabela 4 – Estado Civil das Professoras	90
Tabela 5 – Idade x Formação	95

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

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 Agency of International Development

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	17
1.1 Problematizações.....	19
1.2 Objetivos.....	19
1.3 Metodologia utilizada.....	20
1.4 Dificuldades/Facilidades encontradas no decorrer da pesquisa	21
1.5 Apresentação sequencial dos capítulos.....	21
2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DA PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA AOS DIAS ATUAIS	22
2.1 A Primeira República	24
2.2 A Era Vargas.....	28
2.3 Do reestabelecimento do regime democrático à publicação da LDBEN de 1961.....	32
2.4 A Educação Profissional e o Regime Militar.....	33
2.5 A Educação Profissional após a redemocratização do Brasil: de 1988 aos dias atuais	35
3 TRABALHO E TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	42
3.1 Conceito de Trabalho, segundo a concepção crítico-dialética: uma atividade humana	42
3.2 O lugar da mulher no sistema capitalista.....	44
3.3 Formação, Profissionalização e Trabalho Docente no Brasil: uma abordagem histórica da feminização do magistério.....	46
3.4 As Escolas Profissionais Femininas.....	53
3.5 Trabalho Docente: as especificidades e as políticas para a Formação/profissionalização de professores da Educação Profissional	55
4 GÊNERO, RELAÇÕES SOCIAIS DE SEXO E RELAÇÕES DE GÊNERO: APORTES TEÓRICOS	59
4.1 Conceituação	59
4.1.1 O Conceito de Gênero.....	60
4.2 Relações Sociais de Sexo e a Divisão Sexual do Trabalho.....	62
4.3 As Relações de Gênero	65
4.3.1 Relações de Gênero na Ciência e Tecnologia (CT).....	74
4.3.1.1 Relações de Gênero na Educação Profissional e Tecnológica	80
5 A PESQUISA REALIZADA: ANÁLISE DOS DADOS	83
5.1 Metodologia.....	83
5.1.1 Caminhos trilhados pela a Investigação	86
5.1.2 Genealogia da instituição pesquisada	87
5.1.3 Utilização do Banco de Dados da Pesquisa do OBEDUC: delimitação do perfil das professoras da instituição investigada.....	87
5.1.4 Perfil Pessoal das Professoras	88
5.1.4.1 Perfil Profissional das Professoras	91
5.2 Dados coletados através das entrevistas: o quê as professoras da RFEPCT dizem sobre as relações de gênero.....	99
5.2.1 Categoria 1: contribuição da formação inicial para a prática docente	100
5.2.2 Categoria 2: contribuição da formação continuada para a prática docente	101
5.2.3 Categoria 3: formação técnica de nível médio.....	102

<i>5.2.4 Categoria 4: tempo de exercício do magistério.....</i>	<i>103</i>
<i>5.2.5 Categoria 5: a opção pelo magistério e pela educação profissional</i>	<i>104</i>
<i>5.2.6 Categoria 6: avaliação do trabalho na IEPT: dificuldades/facilidades encontradas ..</i>	<i>107</i>
<i>5.2.7 Categoria 7: disciplina(s) lecionada(s).....</i>	<i>110</i>
<i>5.2.8 Categoria 8: atuação em outra instituição de ensino ou empresa</i>	<i>110</i>
<i>5.2.9 Categoria 9: vida pessoal x vida profissional</i>	<i>111</i>
<i>5.2.10 Categoria 10: relações interpessoais e profissionais com professores e alunos do sexo masculino</i>	<i>113</i>
<i>5.2.11 Categoria 11: o acesso a cargos/funções técnico-administrativas e outras de maior status</i>	<i>115</i>
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	122
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	124
REFERÊNCIAS.....	126

1 INTRODUÇÃO

A mulher e, decorrentemente, a sua educação, historicamente, não foram valorizadas, nos âmbitos internacional e nacional. A inferioridade do sexo feminino foi destacada, desde pensadores, como Aristóteles, São 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.

É 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 Belo Horizonte.

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.

Justifica-se este objeto de estudo em razão da participação desta pesquisadora, como foi exposto, em um estudo, que entre outros propósitos, objetivou a construção do Estado da Arte sobre a Formação/Profissionalização e o Trabalho Docente de Professores da modalidade de ensino em pauta, em Minas Gerais. No final dessa investigação, foi possível constatar que são poucas investigações centradas na questão do gênero, no campo da EP, pois se identificou que as pesquisas realizadas, abordando essa temática, tiveram como sujeitos, alunas e não professoras. Em síntese, não foram encontradas produções acadêmicas que abordassem a questão, referente ao trabalho das professoras, no âmbito da Educação Profissional.

Ressalta-se, também, que o interesse desta pesquisadora por essa modalidade de ensino foi despertado, em função de sua formação acadêmica, enquanto Bolsista de Iniciação Científica, que lhe propiciou a participação em diversas pesquisas, cujos temas se centraram

nas Políticas Públicas para a Educação, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, sobretudo, no campo da Educação Profissional. Essas pesquisas ocorreram sob a coordenação e orientação da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira, do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Minas. Além disso, durante o Curso de Pedagogia, a pesquisadora teve a oportunidade de estudar o fenômeno da “feminização¹” do magistério, no âmbito da Educação Básica, especialmente, nos níveis da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, fazendo parte de outra pesquisa maior, como foi explicitado, ligada ao OBEDUC, que teve como lócus instituições ligadas à RFEPCT, em Minas Gerais, verificou-se que, entre os professores, no âmbito da EP, a presença masculina é preponderante e, essa constatação, levou a se ter maior interesse, pelas questões voltadas para as relações de gênero.

Espera-se que este trabalho, consubstanciado nesta Dissertação, possa contribuir para elucidar questões sobre as políticas para o trabalho docente e, sobretudo, sobre as questões de gênero, no campo da modalidade de educação em pauta.

1.1 Problematizações

As problematizações acerca do tema deste estudo, que orientaram a formulação desta proposta de estudo, foram as seguintes:

- a) Quais são os percentuais de professores e professoras que lecionavam, no âmbito do ensino profissional, na instituição pesquisada? Em quais disciplinas e áreas de conhecimento essas docentes exerciam o magistério?
- b) Quais os perfis pessoal e profissional dessas professoras?
- c) Como se processaram as relações interpessoais e profissionais entre essas professoras, seus colegas e alunos?
- d) Quais foram os desafios/dificuldades que essas professoras enfrentaram, devido às suas condições feminina, no exercício da docência de disciplinas profissionais, na instituição lócus da investigação?

1.2 Objetivos

¹ Ver Chamon, 2005.

As questões norteadoras desta pesquisa, apresentadas anteriormente, estão em consonância com o objetivo geral desta investigação, que buscou analisar as relações de gênero no trabalho e na docência das disciplinas profissionais, lecionadas pelas professoras da instituição pesquisada. Orientaram esta pesquisa os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar o quantitativo/percentual de docentes do sexo feminino e masculino no âmbito da Educação Profissional, no lócus desta investigação;
- b) Especificar por área do conhecimento, a atuação na docência, no campo das disciplinas profissionais, das professoras, na instituição em pauta;
- c) Identificar os perfis pessoal e profissional das docentes na instituição investigada;
- d) Analisar a formação/profissionalização e experiência dessas docentes;
- e) Identificar e analisar como se processavam as relações interpessoais e profissionais de gênero entre os/as docentes da instituição investigada;
- f) Identificar e analisar os desafios/dificuldades vivenciados pelas professoras, no exercício da docência de disciplinas profissionais em função das suas condições feminina.

1.3 Metodologia utilizada

Em um estudo acadêmico-científico, a metodologia é essencial, para a definição e orientação do caminho a ser seguido pelo processo investigativo. De acordo com Gatti (2012), há diferentes métodos de se “fazer ciência”.

Para a referida autora, “quem pesquisa procura descrever, compreender ou explicar alguma coisa.”. Nesse sentido, “(...) o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento vinculado a critérios de escolha e interpretação de dados, qualquer que seja a natureza desses dados.” (GATTI, 2012, p. 10-11).

Esta investigação constituiu-se como uma pesquisa Quali-Quanti, ou seja, faz a interlocução entre a pesquisa qualitativa e quantitativa, dando ênfase, neste estudo, à abordagem qualitativa.

A pesquisa quantitativa trabalhou com dados coletados, na pesquisa do OBEDUC, anteriormente, mencionada. Evidencia-se que a autora desta Dissertação participou dessa investigação.

Ressalta-se, porém, que apenas o uso de dados quantitativos não permitiu a identificação de determinados aspectos, contemplados nos objetivos da pesquisa que foi realizada. Assim, Minayo (1994) afirma que, através da abordagem qualitativa, se torna

possível o aprofundamento, no mundo dos significados das ações e relações humanas. A autora considera, também, que essas diferentes abordagens se complementam, tendo em vista que, a realidade que elas abarcam dialogam constantemente.

Na pesquisa qualitativa foram realizadas entrevistas semiestruturadas, cujos dados foram analisados à luz da Análise de Conteúdo, concebida por Bardin (2011). Os dados quantitativos, por sua vez, foram interpretados, através da Análise Descritiva e traçaram os perfis pessoal e profissional das professoras da Educação Profissional, na instituição de Educação Profissional, lócus deste estudo.

Nesta investigação, constituíram-se como sujeitos da pesquisa sete professoras, que lecionavam disciplinas técnicas, em cursos técnicos de nível médio, tendo como lócus de investigação uma instituição que oferta Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ligada à RFEPCT, localizada em Belo Horizonte.

1.4 Dificuldades/Facilidades encontradas no decorrer da pesquisa

No desenvolvimento desta investigação foram encontradas algumas dificuldades. Destaca-se a primeira, consubstanciada na identificação de produções, relativas às temáticas de gênero e do trabalho docente, na EP. Constatou-se que foram poucos os estudos que abordavam as relações de gênero na EP, sendo esses relativos aos alunos e às alunas, não ao corpo docente, como foi exposto.

Outra dificuldade enfrentada, se ligou ao adentramento desta pesquisadora no campo da pesquisa, pois a investigação só poderia ser iniciada, após contato com o Diretor de Educação Profissional da instituição pesquisada, que demorou a ser possibilitada, apesar de já se ter respaldo do Comitê de Ética.

Ressalta-se que, apesar dessas dificuldades, esta pesquisadora se deparou, também, com facilidades, pois as coordenadoras e coordenadores dos cursos mostraram-se disponíveis e interessados em colaborar com esta pesquisa, constituindo-se como mediadores entre esta pesquisadora e as docentes. Além disso, as professoras que se disponibilizaram a participar desta Pesquisa, também, se mostraram interessadas e disponíveis para a coleta de dados.

1.5 Apresentação sequencial dos capítulos

Esta Dissertação está organizada em seis capítulos, que mantém, 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 “BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, NO BRASIL: da Proclamação da República aos Dias Atuais”, apresenta um resumido histórico da Educação Profissional que foi iniciado com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909.

O Terceiro Capítulo, nomeado “TRABALHO E TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL”, aborda temáticas relacionadas ao trabalho e ao trabalho docente, dando ênfase à feminização do magistério, nos níveis da educação básica e às políticas para o trabalho docente na EP.

No Quarto Capítulo, denominado “GÊNERO, RELAÇÕES SOCIAIS DE SEXO E RELAÇÕES DE GÊNERO: aportes teóricos”, adentra-se no objeto desta investigação, mais especificamente, nos aportes teóricos relativos aos conceitos de gênero, das relações sociais de sexo e de relações de gênero, sendo também, apresentadas estatísticas oficiais relacionadas a essa temática.

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

O Sexto Capítulo expõe as Considerações Finais deste estudo, apresentando, também, sugestões para a realização de novas investigações.

2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DA PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA AOS DIAS ATUAIS

A história da Educação Profissional brasileira será abordada aqui a partir da Proclamação da República, em 1889. No ano de 1909, a criação das Escolas de Aprendizes

Artífices, por Nilo Peçanha, marca os primórdios da atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Os períodos relativos à Colônia e em quase todo referente ao Império foram marcados pela escravidão que imprimiu uma grande chaga, na identidade da educação profissional brasileira, que, em síntese, fez nascer um alto nível de preconceito, em relação ao trabalho manual e prático, atribuídos aos negros escravizados e, também, aos brancos, ligados às camadas sociais marginalizadas. Em decorrência, foi implementado um modelo dual de educação que se traduziu na oferta de uma educação de qualidade propedêutica aos ensinos secundários e superior para as elites e uma capacitação aligeirada e pragmática, consubstanciada na educação profissional, destinada aos marginalizados social e economicamente.

A história da Educação Profissional brasileira é marcada por um dualismo expresso pelos interesses sociais. Essa modalidade de ensino foi destinada, historicamente, aos desvalidos e aos desprovidos de fortuna. Nessa perspectiva, a Educação Profissional se caracterizava pelo seu cunho assistencialista.

Com a Proclamação da República, o Estado passa a assumir essa modalidade de ensino, a partir da criação das Escolas de Aprendizes Artífices. Nesse contexto, a formação da força de trabalho se apresentava como uma forma de controle social, tendo em vista que possibilitaria ao indivíduo “[...] adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime.” (BRASIL, 1891)

A partir da década de 1930, a industrialização brasileira impulsiona o surgimento de alternativas de trajetórias voltadas para a formação da força de trabalho. Assim, o dualismo existente desde o império é mantida e normatizada. Destaca-se, nesse período, o início do Sistema S.

Por meio da Lei n.4.024 de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o acesso dos egressos dos cursos profissionais ou secundário a quaisquer cursos do ensino superior passa a ser possível.

Após o Golpe de 1964, foram estabelecidos acordos com órgãos internacionais, que financiariam, a partir de então, a educação brasileira. 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. Nesse contexto, tem-se a chamada profissionalização compulsória.

A redemocratização do Brasil, na década de 1980, trouxe expressivas mudanças no âmbito educacional, inclusive para a Educação Profissional. A promulgação da Lei n. 9.394, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996; a Reforma da Educação

Profissional através do Decreto n. 2.208 de 1997; a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, entre outras políticas para a Educação Profissional se consubstanciam no tema desta breve revisão bibliográfica.

2.1 A Primeira República

A finalização do período imperial no Brasil, em 1889, com a Proclamação da República, desencadeou a preocupação dos novos governantes em relação à destinação do trabalho que era realizado pelos escravos. A abolição da escravatura trouxe mudanças para as relações de trabalho na sociedade brasileira, que, teoricamente, passaram a ser pautadas nos princípios capitalistas. Nesse contexto, a educação passou a ser um instrumento de controle social. De acordo com Santos (2011, p.211),

Uma nova fase na estrutura de formação da mão de obra no Brasil seria inaugurada com o advento da Proclamação da República em 1889, e um elemento ideológico novo foi incorporado ao modelo até então vigente, a partir da chegada dos padres salesianos: o ensino profissional como antítese ao pecado.

Assim, ainda que o Brasil possuísse um modelo agro-exportador predominante, no seu início, a República foi pressionada por diversos grupos da sociedade para que sua base econômica passasse a ser a industrial. (SANTOS, 2011)

A primeira Constituinte Republicana, promulgada em 1891, definiu a laicidade do ensino público brasileiro, em seu artigo 72, § 6º, que afirma “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.” (BRASIL, 1891). A separação entre Estado e Igreja foi definida por essa Constituinte, assim, tem-se o fim do padroado.

Para Cury (2005), a discussão sobre a educação na referida Constituição foi elucidativa, ao menos em relação aos seguintes temas: organização, laicidade e obrigatoriedade/gratuidade. De acordo com Cunha (2000, p.5), a Constituição de 1891 “[...] resultou de conflitos e de composições de liberais e positivistas.”. No que tange à educação escolar, o autor destaca a descentralização do ensino, que confirmou a dualidade de sistemas.

No capítulo da *declaração de direitos*, a constituição determinava ser leigo o ensino ministrado nas escolas estatais e dizia ser competência exclusiva do Congresso Nacional legislar sobre o ensino superior na capital federal. O Congresso Nacional poderia criar, mas não privativamente, instituições de ensino superior nos estados. Assim, fora da capital do país, tanto o Congresso Nacional quanto as assembleias legislativas estaduais poderiam criar instituições de ensino superior. O primário e o secundário ficavam por conta dos estados e dos municípios. (CUNHA, 2000, p.6).

A educação escolar brasileira, à época, retratava a organização de tal sociedade. Nessa perspectiva, a educação da classe dominante se consubstanciava nas escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores, enquanto a educação popular consistia na escola primária e na escola profissional. (ROMANELLI, 2012)

Em 1906, o Senado recebeu um documento oriundo do “Congresso de Instrução”, em que havia diversas atitudes do governo em relação ao ensino industrial. Assim, pela primeira vez no País, um presidente, Afonso Pena, referenciou o ensino industrial em sua plataforma de governo, embora sem muito afinco. (FONSECA, 1962)

O falecimento de Afonso Pena, em 1909, levou Nilo Peçanha a assumir a presidência do Brasil. De acordo com Cunha (2000, p.17), Nilo Peçanha era filiado à maçonaria e

[...] começou sua carreira política com a eleição para a Assembleia Nacional Constituinte de 1891. Foi deputado pelo Estado do Rio de Janeiro em duas legislaturas e senador em urna; presidente desse estado, ministro, vice-presidente da República, por eleição, e presidente em substituição a Afonso Pena, falecido no cargo.

Cunha (2000) evidencia, ainda, que Nilo Peçanha era defensor da proteção tarifária à indústria, da abolição dos impostos interestaduais, da valorização do café, do desenvolvimento dos transportes ferroviário e marítimo. Durante a presidência do Estado do Rio de Janeiro e da República, Nilo Peçanha “[...] tomou várias medidas coerentes com esse ideário.”. (CUNHA, 2000, p. 17)

Em 23 de setembro de 1909, o então presidente assinou o Decreto n. 7.566 de 1909, criando as Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais dos estados da República. No artigo 1º, o referido decreto destina a manutenção das Escolas ao “Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio”. Já o artigo 2º dispõe sobre o objetivo dessas instituições, mantidas pelo Governo Federal, que deveriam procurar formar operários e contramestres, através do ensino da prática e de conhecimentos técnicos necessários àqueles menores que desejavam aprender um ofício.

O Presidente da República explicita no decreto em pauta que o ensino profissional primário e gratuito era destinado preferencialmente aos “desfavorecidos da fortuna”. Nesse contexto, a instrução da força de trabalho seria um mecanismo de controle social, tendo em vista que através do ensino industrial, o aprendiz poderia “[...] adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime.”. (BRASIL, 1891)

As Escolas de Aprendizes Artífices se diferenciavam do ensino de ofícios, pois se exigia do menor o ensino primário. Assim, reitera-se, ele aprenderia mais do que a prática, haveria também um preparo intelectual. Cunha (2000) considera que a rede de Escolas de Aprendizes Artífices inovou a estrutura do ensino brasileiro, pois provavelmente foi o primeiro sistema educacional de abrangência nacional.

Durante o ano de 1910, Nilo Peçanha inaugurou as 19 unidades de Escolas de Aprendizes Artífices, concretizando a rede. No que se refere ao aparato estrutural das Escolas de Aprendizes Artífices, Santos (2011) evidencia que os dispositivos legais que as amparavam não garantiram edifícios e oficinas adequados. Segundo o autor, os espaços das Escolas apresentavam precárias condições de funcionamento. Além disso, “a escassez de mestres de ofícios especializados e de professores qualificados foram fatores decisivos, que influenciaram diretamente na baixa eficiência apresentada pela rede de Escolas de Aprendizes e Artífices.” (SANTOS, 2011, p.213). Por isso, a solução foi levar os professores do ensino primário para as Escolas, contudo, o resultado não foi satisfatório. Já os mestres de ofícios advindos das fábricas e oficinas possuíam apenas o conhecimento empírico. Outro aspecto negativo do ensino profissional nesse momento foi o alto índice de evasão apresentado pela rede.

O decreto n. 7.566 define, também, o número máximo de oficinas que as Escolas de Aprendizes Artífices devem ter, assim como a adequação das especialidades delas à demanda industrial local: “[...] até o número de cinco, as oficinas de trabalho manual ou mecânica que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais.” (BRASIL, 1909)

Na análise de Cunha (2000), parte das oficinas ofertadas era destinada ao artesanato local e outras poucas ao emprego manufatureiro e industrial. A maioria oferecia o ensino de alfaiataria, sapataria e marcenaria. Em um número inferior, era ensinada a carpintaria, a ferraria, a funilaria, a selaria, a encadernação e outros. O autor destaca, ainda, que poucas foram as oficinas de ofícios industriais, como mecânica, tornearia e eletricidade.

As oficinas de mecânica existentes em 1912 continuavam em número de três em 1926; das duas oficinas de tornearia existentes naquele ano, só restava uma neste; das três de eletricidade que havia em 1912, não sobrou nenhuma em 1926. (CUNHA, 2000, p. 71)

No estado de São Paulo, a situação era diferenciada dos demais estados, tendo em vista que apresentava condições de crescimento industrial, que possibilitavam uma formação

de acordo com as exigências das fábricas. A Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo mantinha oficinas de tornearia, mecânica e eletricidade. De acordo com Cunha (2000), esse estado superou a expectativa industrialista ou uma justificativa para empreendimentos filantrópicos, tendo em vista que produziu efetiva força produtiva, uma construção ideológica e um projeto pedagógico. Tal resultado deu-se em função da articulação entre a formação profissional da mão de obra e a produção industrial. Além disso, esse autor evidencia as condições indispensáveis para o desenvolvimento da formação profissional no estado de São Paulo.

A formação profissional, como elemento de impulso da industrialização, desenvolveu-se nesse estado por existirem aí, ao contrário dos demais, certas condições indispensáveis: 1) capital acumulado na cafeicultura de exportação, disposto a transferir-se para a manufatura e a indústria; 2) capacidade empresarial, isto é, mentalidade burguesa voltada para a acumulação de capital; 3) mercado consumidor para produtos fabris, formado não só pela burguesia, como, também, pelas camadas médias e pelos trabalhadores assalariados; 4) um contingente de trabalhadores (notadamente os imigrantes e seus descendentes) dispostos a se transferirem da agricultura para a manufatura e a indústria, como operários e até mesmo como empreendedores; 5) oferta de energia elétrica para suprir as empresas de força motriz. (CUNHA, 2000, p.115)

A rede de Escolas de Aprendizes Artífices se consolidou ao longo dos anos, embora se instalassem em prédios inadequados e não dispusessem de professores e mestres qualificados. Durante os 33 anos de funcionamento, passaram pela referida rede aproximadamente 141 mil alunos, sendo a média anual de 4.300.

Em 1922, o deputado mineiro Fidelis Reis apresentou ao plenário da Câmara dos Deputados um projeto que instituía a obrigatoriedade do ensino profissional no Brasil. O projeto visava a valorização dessa modalidade de ensino, tendo em vista que o certificado de formação profissional seria condição para ingresso nos cursos superiores civis e militares, por exemplo. Outro objetivo do projeto em pauta era o incentivo à procura pelo ensino profissional. “Cinco anos após sua apresentação, o projeto de Fidelis Reis foi convertido em lei pelo Congresso Nacional e sancionado pelo presidente da República Washington Luiz, do que resultou o Decreto n.5.241, de 22 de agosto de 1927.” (CUNHA, 2000, p. 209)

O decreto n. 5.241 não garantia, mais, a obrigatoriedade do ensino profissional no País. A determinação era de que as instituições mantidas pela União deveriam oferecer, obrigatoriamente, as matérias de desenho, trabalhos manuais e rudimentos de artes e ofícios ou indústrias agrárias. (CUNHA, 2000)

A Primeira República marca a implementação da rede que, posteriormente, constituiria a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, esse foi o marco inicial dessa modalidade de ensino no Brasil.

2.2 A Era Vargas

No mês de outubro do ano de 1930, o Presidente Washington Luiz teve seu governo derrubado por um movimento armado que se iniciou no sul do País e repercutiu em vários pontos do território brasileiro. O movimento denominado Revolução de 1930 levou Getúlio Vargas ao poder, expulsando a oligarquia cafeeira. Vargas permaneceu à frente do País por 15 anos, período que é dividido em três fases, sendo a primeira fase a Revolucionária (1930-1934), a segunda denominada Constitucional (1934-1937) e, por fim, o Estado Novo que instaurou o período de arbítrio (1937-1945). (ROMANELLI, 2012)

Neste contexto histórico, ocorria o desenvolvimento do modelo pautado na industrialização em larga escala, que substituiu o modelo agro-exportador, que foi impactado pela crise do capitalismo internacional. A urbanização da população decorreu do processo de industrialização, contribuindo para o desenvolvimento de novas estratégias para a formação da força de trabalho. (SANTOS, 2011)

A educação estava entre as questões que preocupavam os aliados de Vargas, haja vista que “a intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 1930 acabou por representar, determino consequentemente o aparecimento de novas exigências educacionais.” (ROMANELLI, 2012, p. 62). A demanda social de educação, nesse contexto, aumenta e exige a expansão do ensino. Contudo, segundo Romanelli (2012, p.65), tal expansão se deu de acordo com as pressões da demanda e controlada pelas elites, “[...] jamais ocorreu de forma que tornasse universal e gratuita a escola elementar e adequado e suficiente o ensino médio superior.”.

Nesse cenário, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, que teve como titular Francisco Campos. Este foi responsável por uma “autêntica reestruturação no sistema educacional brasileiro” (SANTOS, 2011), através da Reforma Francisco Campos, que incluiu entre as suas mudanças a do ensino comercial.

O Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial, regulamentou a profissão de contador e deu outras providências. O ensino comercial foi colocado como um sistema paralelo dentro do sistema educacional, apesar do discurso do governo estar pautado na industrialização e na necessidade de formação profissional da força

de trabalho. Assim, o ensino comercial se apresentava como um possível trajeto para o estudante, formando-se em técnico comercial e seguindo para o curso superior de administração e finanças. (BRASIL, 1931)

Nesse cenário, emergiu o Movimento da Escola Nova, que visava uma escola laica, gratuita, que fosse gerida pelo Estado, com acesso democrático. Os principais representantes do referido movimento foram Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Os ideais da Escola Nova eram contrários aos da Igreja Católica.

Em decorrência desse movimento, foi publicado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, em 1932, no Distrito Federal. Este documento foi elaborado por Fernando de Azevedo e obteve a assinatura de 26 educadores brasileiros. Para Romanelli (2012, p.150),

Vê-se, pois, que se trata de uma tomada de posição ideológica em face do problema educacional. Reivindicando uma ação firme e objetiva do Estado, no sentido de assegurar escola para todos, contestando a educação como privilégio de classe, sem, contudo, recusar a contribuição da iniciativa particular, de cujo controle não deve o Estado abrir mão, o Manifesto toca profundamente no aspecto político da educação. E, ao abordá-lo, toma partido e favor de uma ação vigorosa do Estado, no sentido de que este, se não elimina, pelo menos não deixe aumentar as distâncias já então existentes entre as classes sociais, no que respeita às oportunidades educacionais.

Entre as críticas apresentadas pelo Manifesto relacionadas ao modelo educacional vigente à época, estão as ações governamentais no âmbito do ensino profissional. Como está evidenciado na citação acima, o documento indica a existência de dois subsistemas na educação brasileira, sendo um destinado aos filhos da classe trabalhadora, que se consubstanciava no ensino *primário-profissional*; enquanto o outro era destinado à classe dominante, que tinha acesso ao ensino *secundário-superior*. (MANIFESTO, 1932)

No período em que esteve à frente da Diretoria da Educação do Distrito Federal, Anísio Teixeira promoveu ações que visavam a valorização da Educação Profissional. Cunha (1998, p.65) destaca que

O ensino profissional não só foi transferido para o nível pós-primário, como também, foram criadas escolas técnicas-secundárias, cujo objetivo era preparar os quadros médios de cultura geral e de cultura técnica para todos os tipos de trabalho – inclusive para o trabalho intelectual. Diversificando o ensino médio com base numa ampla rede de programas variados, entendia-se que a dualidade da educação brasileira deixaria de existir.

A Constituinte de 1934 foi a primeira a destinar à educação um espaço significativo: 17 artigos, sendo 11 em um capítulo que tratou especificamente desta temática. De um modo geral, a estrutura do sistema educacional foi mantida. Em relação ao ensino profissional, a

única menção que se faz a tal modalidade de ensino nessa Constituição está no artigo 154, que diz respeito à isenção de tributos, quando da oferta gratuita de educação primária ou profissional. Para Romanelli (2012), esta representou, em sua quase totalidade, uma vitória para os Pioneiros da Educação Nova, com exceção da instituição do ensino religioso como sendo facultativo.

A proposta do fim da dualidade existente no sistema educacional brasileiro teve fim com a demissão de Anísio Teixeira, no ano de 1935, em razão da repressão político-ideológica à Aliança Libertadora Nacional. Anísio Teixeira foi alvo da campanha anti-comunista. Assim, os ensinos profissional e secundário retornam às suas versões anteriores. (CUNHA, 2000)

No início do Estado Novo, a partir da outorga da Constituição de 1937, a União passa a “[...] fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude.” (BRASIL, 1937). No que tange ao ensino profissional, essa Constituição dedica o artigo 129, para tratar da referida modalidade de ensino.

À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios, assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino prevocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissionais e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.

A destinação do ensino profissional às classes menos desfavorecidas, a partir de então, é respaldada constitucionalmente. Assim, segundo Romanelli (2012), essa discriminação é formalizada. Sendo essa modalidade de ensino destinada aos pobres, não será dada atenção a ela pelos governantes. Outro aspecto importante a ser destacado, presente na Constituição de 1937, é relativo ao dever das indústrias e dos sindicatos econômicos, que posteriormente será refletido na criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Em 1942, o então Ministro da Educação Gustavo Capanema, deu início a reformas no ensino. A denominada Reforma Capanema se deu através das Leis Orgânicas decretadas de

1942 a 1946. A abrangência dessas leis foi do ensino primário e do médio. Assim, o ensino técnico profissional passa a ter diretrizes norteadoras, a partir da promulgação do Decreto-lei n. 4.073 de 30 de janeiro de 1942, a Lei Orgânica do Ensino Industrial.

A partir da Reforma Capanema, o sistema de ensino brasileiro passa a ser composto pelo ensino primário, posteriormente, o ensino médio de primeiro e segundo ciclo e, por fim, o ensino superior. Desse modo, os cursos profissionais (das áreas normal, industrial, comercial e agrícola) são deslocados para o ensino médio, não estão mais no ensino primário. Outro aspecto relevante é que os egressos dos cursos profissionais somente poderiam ingressar em cursos superiores, que tivessem ramo profissional correspondente ao cursado no ensino médio. (ROMANELLI, 2012)

Nesse contexto, a dualidade estrutural (KUENZER, 2007) é evidenciada, tendo em vista que seriam possíveis dois caminhos: o destino às elites, que poderiam cursar o ensino secundário e o superior; enquanto às classes menos favorecidas era destinado o ensino primário e o profissional, dificultando o acesso ao ensino superior.

[...] as "leis" orgânicas de 1942 moldaram a dualidade social no ensino médio de acordo com o formato impresso por Gustavo Capanema, o ministro da Educação do Estado Novo: o ensino secundário (o ginásio e o colégio) para as "individualidades condutoras" e as escolas profissionais para as "classes menos favorecidas". Aquele propiciando a candidatura irrestrita ao ensino superior e estes permitindo a inscrição nos exames vestibulares apenas dos cursos "compatíveis". Quanto a articulação horizontal, o primeiro ciclo do ensino secundário permitia a passagem ao segundo ciclo dos ramos profissionais, mas a recíproca não, situação que teve de esperar os anos 50 para ser alterada pelas "leis de equivalência". (CUNHA, 2000, p.191)

Segundo Romanelli (2012), no contexto histórico em questão, a guerra estava impedindo a importação de mão de obra qualificada dos países europeus, assim como dificultava a importação de produtos industrializados. Assim, o Estado brasileiro precisava suprir as necessidades de consumo da população, mas não podia mais contar com a importação de produtos europeus. “Daí o recurso para o engajamento das indústrias para o treinamento de pessoal. Esse recurso terá seu desdobramento com a criação do SENAI [...]”. (ROMANELLI, 2012, p.159)

O SENAI foi criado em 1942, pelo Decreto-lei n. 4.048 de 22 de janeiro, através de um convênio com o setor industrial, em razão das exigências da expansão industrial brasileira. (SANTOS, 2011). O objetivo dessa instituição era organizar e administrar escolas de aprendizagem industrial em todo o País, bem como manter cursos de aprendizagem.

Oliveira (2003) explicita que a criação do SENAI e, posteriormente, do SENAC, não foi uma iniciativa do empresariado, que chegou a resistir à abertura de instituições dessa

natureza. A autora explicita, também, que os empresários não concordavam com a remuneração dos trabalhadores-aprendizes. “Na verdade, a criação desses serviços foi uma imposição de Vargas, que obrigou os empresários a assumirem a capacitação dos trabalhadores.” (OLIVEIRA, 2003, p. 33)

Outros dois decretos-lei complementaram a regulamentação do SENAI. O primeiro, Decreto-lei 4.481 de 16 de julho de 1942, “[...] obrigava as empresas do ramo industrial a custear os curso e manter em seus quadros 8% de menores aprendizes do total de operários. Esse decreto também obrigava as empresas a matriculá-los nas suas escolas [...]” (SANTOS, 2011, p.217). Os filhos de operários, dentre eles os órfãos, e os irmãos dos empregados tinham prioridade na ocupação das vagas. O segundo Decreto-lei n. 4.436 de 7 de novembro de 1942 ampliou a abrangência da atuação do SENAI, que passou a atingir, também, os setores dos transportes, das comunicações e da pesca. O referido decreto ampliou, também, a sua atuação em relação às modalidades de cursos oferecidos. (ROMANELII, 2012)

A criação do SENAC se deu através do Decreto-lei n.8.621 de 10 de janeiro de 1946, já no Governo de Dutra. De acordo com Romanelli (2012), a estrutura do SENAC era a mesma do SENAI, a diferença de um em relação ao outro de ser o setor comercial e a direção e organização do SENAC estava a cargo da Confederação Nacional do Comércio. A autora evidencia, ainda, que apesar de ter sido criado no governo pós-Vargas, assim como a veiculação do decreto em pauta, a semelhança com o Decreto-lei 4.481, que regulamentava o SENAI, era expressiva.

A queda do Estado Novo em 1945, segundo Cunha (1998), com a volta dos educadores liberais (dentre eles, Anísio Teixeira), ao Estado, a estrutura dualista começou a ser demolida. A Lei n.4.024 de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) possibilitou o acesso dos egressos dos cursos profissionais ou secundário a quaisquer cursos do ensino superior.

2.3 Do reestabelecimento do regime democrático à publicação da LDBEN de 1961

No ano de 1946 foi adotada uma nova Constituição, com caracterizada pelo espírito liberal e democrático de seus enunciados. Essa Constituição estabelecia que a União legislaria sobre as diretrizes e bases da educação nacional, propondo os requisitos mínimos para que tais

diretrizes fossem elaboradas. No que tange especificamente ao ensino profissional, não há menção na referida Constituição. (ROMANELLI, 2012)

Após a queda do Estado Novo, os pioneiros da educação retomaram a luta para introduzir mudanças na Lei Orgânica do Ensino Industrial. Entre os objetivos dessa ação, destacam-se a busca pela equivalência entre os ramos de ensino profissional e secundário e a eliminação da dualidade. (SANTOS, 2011)

Em 1950, foi publicada a Lei n. 1.076 de 31 de março, que “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.”. (BRASIL, 1950). No ano de 1953 foi aprovada a Lei n. 1821 de 12 de março, que “dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de graus médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores.”. (BRASIL, 1953)

Através da promulgação da Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961, a LDBEN, pela primeira vez na história da educação brasileira é manifesta a articulação completa entre os ensinos secundário e profissional. A partir de então, qualquer aluno que tivesse concluído o ensino secundário ou o profissional poderia ingressar em qualquer curso do ensino superior. (SANTOS, 2011)

Para Santos (2011), a grande inovação da LDBEN de 1961 foi possibilitar ao SENAI e SENAC uma organização de acordo com a legislação que regia o sistema público de ensino. “Assim sendo, o SENAI poderia oferecer o curso ginásial em quatro anos e o curso técnico-industrial em três anos equivalente ao curso secundário, o que facultava os alunos dessa instituição ingressar em qualquer curso de nível superior.” (SANTOS, 2011, p.219)

De um modo geral, a estrutura do ensino brasileiro, descrita na Lei n. 4.024/61, mantinha a mesma proposta pela Reforma Capanema. Assim, a dualidade estrutural da educação brasileira não foi superada, haja vista que as duas redes de ensino foram mantidas, dando continuidade ao privilégio do reconhecimento social do ensino secundário.

2.4 A Educação Profissional e o Regime Militar

No ano de 1964, no dia 31 de março, foi deflagrado um golpe militar contra o governo de João Goulart. Tal golpe visava à detenção da ameaça comunista ao País 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 é decorrente do desenvolvimento econômico e sua referência foi a Teoria do Capital Humano². 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.

A Lei n. 5.692/71 é resultante dos acordos MEC-Usaid (Ministério da Educação e United States Agency of International Development). Segundo 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 ideia 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 altera o ensino superior) e a lei nº 5.692/71.

Essa autora evidencia, ainda, que por detrás dos acordos estavam os financiamentos do Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID) e do Banco Mundial. Através dos Acordos MEC-Usaid, foram implementados diferentes programas ligados ao desenvolvimento do ensino médio. Dentre eles, Oliveira (2003) destaca o Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio (Prodem I), que transformou três Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná).

A Lei n.5.692/71 ampliou a obrigatoriedade escolar para oito anos, assim, passou a ser obrigatória a educação escolar dos 7 aos 14 anos. A referida lei determinou, também, a junção do curso primário e do curso ginásial, resultando num curso de oito anos. Por isso, foram extintos os exames de admissão. Outra mudança proposta pela Lei n.5.692 foi a criação de uma escola única de 1º e 2º graus, eliminando o dualismo entre escola secundária e escola técnica. Desse modo, “[...] 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.”. (ROMANELLI, 2012, p.248)

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p.33), a Lei em pauta surgiu com um duplo propósito: “[...] o de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior.”. Assim, a “escassez de técnicos” no mercado e o impedimento da “frustração dos jovens” que não apresentavam habilitação profissional para o ingressos nas

² Teoria formulada por Shultz, na década de 1950, nos Estados Unidos. O seu surgimento se deu em função da necessidade de se explicar os ganhos produtivos gerados pelo “fator humano”. Assim, o referido teórico concluiu que através da educação, o trabalho humano poderia aumentar a sua produtividade econômica e, conseqüentemente, o lucro do capital.

universidades e no mercado se constituíram como o discurso de sustentação da profissionalização compulsória.

A resistência por parte dos alunos e seus pais, associada a pressões que surgiram da burocracia estatal e das instituições de formação profissional, além do empresariado do ensino, mantiveram o dualismo estrutural de outrora. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a)

Segundo Santos (2011), a reforma, empreendida pela Lei n. 5.692, no ensino médio não produziu nem a profissionalização nem o ensino propedêutico, evidenciando o fracasso da política educacional do Regime Militar.

No ano de 1971, as Escolas Industriais da rede federal foram transformadas em Escolas Técnicas Federais, em algumas foram implantados os cursos superiores de engenharia, passando-as para o patamar de Centros Federais de Educação Tecnológica, como já citado anteriormente, no ano de 1978.

[...]as Escolas Técnicas Federais gozavam de grande prestígio junto ao empresariado. De escolas antes destinadas aos desvalidos e aos desprovidos de fortuna no tempo em que eram Escolas de Aprendizes e Artífices, essas instituições se converteram em Escolas Técnicas, nas quais a grande parcela dos técnicos por elas formados, no contexto dos anos de 60 e 70, eram recrutados, quase sem restrições, pelas grandes empresas privadas ou estatais. (SANTOS, 2011, p. 220).

No ano de 1982, a Lei n. 5.692/71 foi modificada a partir da aprovação da Lei n. 7.044, que alterou dispositivos referentes à profissionalização do 2º grau. Anteriormente compulsória, a profissionalização passa a ser facultativa.

2.5 A Educação Profissional após a redemocratização do Brasil: de 1988 aos dias atuais

A redemocratização do País, na década de 80, demarcou uma nova era no quadro institucional. A saída dos militares do poder e a entrada do governo civil de José Sarney instaurou a Nova República. Essa transição levou à instalação do Congresso Nacional Constituinte em 1987. No ano seguinte, em 1988, foi promulgada a Constituição Federal. Em razão da ampla participação popular, foi denominada Constituição Cidadã.

De acordo com Santos (2011), a partir da década de 1980 até meados da década de 1990, os debates em torno das mudanças necessárias à educação foram intensificados no Brasil. Nesse cenário, dois meses após a promulgação da Constituição Federal, o projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases deu entrada no Congresso Nacional.

Nesse clima de participação democrática, Saviani foi encarregado de elaborar uma proposta, isto é, um “antiprojeto”, para subsidiar a construção da desejada e necessária Nova Lei de Diretrizes e Bases. Essa proposta, denominada de “Contribuições à elaboração da Nova Lei de Diretrizes e Bases: Um início de conversa”, contou com a participação da sociedade, sobretudo, de educadores e legisladores. Ocorreram muitos debates, dos quais redundaram várias sugestões que foram contempladas, mais tarde, no texto formal,¹⁴ também elaborado por Saviani. Esse teórico e seus adeptos estavam conscientes de que o texto dificilmente seria aceito integralmente, uma vez que teria de passar pela aprovação de um conjunto, de uma verdadeira correlação de forças contrárias, consubstanciada nos diferentes e contraditórios interesses dos “representantes do povo”, instalados na Câmara Federal. (OLIVEIRA, 2003, p. 41).

Essa proposta foi apresentada pelo deputado Octávio Elísio, em dezembro de 1988. Foi estabelecido um longo debate em torno do Projeto Original e do Substitutivo Jorge Hage. O projeto aprovado foi este, apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro, cujos princípios estavam ligados à concepção neoliberal. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a). Em 20 de dezembro de 1996, foi aprovada a Lei n. 9.394, a nova LDBEN.

O capítulo III da referida Lei, denominado Da Educação Profissional, é constituído de quatro artigos. Nesta LDBEN a educação profissional poderia ser integrada com os diversos modos de educação e a possibilidade de “articulação com o ensino regular ou por [meio de] diferentes estratégias de educação continuada em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (art. 40). Nesta lei explicita-se, ainda, que as escolas técnicas e profissionais ministrarão “cursos especiais abertos à comunidade”, sem matrícula prévia em outros níveis de escolaridade. (art. 42).

O período de 1997 a 2004 se apresenta como um dos mais polêmicos da educação profissional no Brasil. Este período é marcado, inicialmente, pela veiculação do Decreto 2.208/97 (contribuiu para findar o vínculo entre a educação geral e a formação para o trabalho) e é encerrado com o Decreto n. 5.154/2004 (responsável pela revogação do primeiro – apresentou a retomada da articulação entre o ensino médio e a formação para o trabalho como uma das possibilidades).

O Decreto n. 2.208/97 gerou a Reforma da Educação Profissional. Tal documento normativo contrariou a superioridade da LDBEN 9.394/96, pois se tornou um instrumento da política educacional para a institucionalização do sistema (privado) paralelo de formação profissional. Este poderia se articular com sistema regular de ensino, mas essa articulação seria dispensável. O que aconteceu historicamente, mas que passou a ter sustentação legal em 1997, com o Decreto n. 2.208/97. Assim como demonstra Cêa (2007):

(...) a ponto da educação profissional configurar-se, predominantemente, como um subsistema no interior do próprio sistema público de educação, voltado para a formação do trabalhador, sem a promoção da elevação dos níveis de escolaridade. Dessa forma, com o decreto 2.208/97, o Estado brasileiro, (...) divide o protagonismo da condução desse ‘novo paralelismo’ com outros sujeitos políticos, especialmente do setor privado. (p.164).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a) esclarecem que o Decreto n. 2.208/97 era ilegal ao determinar a separação entre o ensino médio e a Educação Profissional, em seu artigo 5º, tendo em vista que se confrontava com a LDBEN, que definia a articulação dessa modalidade de ensino com o ensino regular.

A partir da eleição do governo Lula, em 2002, as críticas à Reforma da Educação Profissional se fortaleceram politicamente. Neste contexto, tem-se o Decreto n. 5.154, que revogou o anterior (2.208/97). Este não modifica totalmente a estrutura da Educação Profissional, mas lança uma nova possibilidade de articulação dessa com o ensino médio, o chamado “ensino médio integrado.”.

O Decreto n. 5.154 de 2004, como foi dito, revogou o 2.208/97 e regulamentou o §2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da LDBEN de 1996. A veiculação do Decreto n. 5.154/04 causou a frustração de expectativas, pois manteve a estrutura básica da Educação Profissional (presente no Decreto n. 2.208/97). (CÊA, 2007) O novo decreto possibilitou a formação concomitante e sequencial ao ensino médio, bem como a rearticulação do ensino médio com a formação para o trabalho de forma integrada, na qual o ensino médio e a educação profissional devem ser ministrados na mesma instituição através de matrícula única.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a) expõem três posicionamentos diante das discussões sobre a revogação do decreto 2.208/97, são elas: 1º - manutenção do decreto; 2º - apenas a revogação do mesmo (não necessitava de um novo decreto, pois a LDB, na sua supremacia jurídica, já previa a articulação entre educação profissional e educação geral no ensino médio); 3º - sua revogação e promulgação de um novo decreto (promulgação de um novo decreto para negar o que foi posto no anterior).

Cêa (2007) evidencia que o argumento da não necessidade de um novo decreto desconsiderou o sentido e poder regulamentador do Decreto n. 2.208/97, pois tanto o MEC quanto o Conselho Nacional de Educação (CNE) aceitaram suas determinações de integração entre formação para o trabalho e ensino médio. Já os defensores da promulgação de um novo decreto defendiam esta necessidade, para que fossem postas orientações opostas às aquelas presentes no anterior (“reducionismo teórico e organizativo”).

Essa autora concorda com a premissa de que a simples revogação do decreto de 97 não seria bastante, tendo em vista que a rearticulação do ensino médio e formação para o trabalho não seria restabelecida automaticamente. Contudo, a promulgação do novo decreto foi frustrante, pois manteve os fundamentos do anterior.

O decreto de 2004 restabelece o poder normativo da LDBEN 9.394/96, em contrapartida ratifica a independência da formação para o trabalho em relação à elevação dos níveis de escolaridade, mantém a possibilidade da educação profissional não integrada ao ensino médio. A discussão das formas de articulação feita horizontalmente afirma isto.

Diferentes políticas públicas contribuíram para a educação profissional passar a ser mercadoria, com direção às mãos do setor privado. Em função disso, houve uma “desqualificação do trabalhador associada à destinação privada de recursos públicos.”. (RUMMERT apud CÊA, 2007, p. 168). Essas políticas permanecem na linha da orientação do Banco Mundial.

A Resolução CNE/ CEB nº 1/2005 reitera a validade das diretrizes curriculares para a educação profissional, forjadas a partir do decreto de 1997, (...) e fundadas na perversa ideia da coincidência entre necessidades humanas e necessidades do mercado (...). Assim, o decreto 5.154/2004 é expressão de uma perversa contradição: a afirmação do ensino médio integrado é, ao mesmo tempo, a negação de uma outra direção política, teórica e ideológica a ser dada à formação profissional, pelo governo Lula, que venha a se aproximar ou indicar intenções de aproximação com as reivindicações educacionais formuladas pelos próprios trabalhadores.(CÊA, 2007, p. 170).

Sobre isso, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b) demonstram que o governo Lula dá continuidade à política curricular do governo FHC. Reafirma-se a necessidade de adequação da educação ao modo de produção: há empregos, mas não existem indivíduos qualificados para ocupar as vagas. Estes autores explicitam o caráter de contestação do percurso histórico, tendo em vista que o governo Lula dá continuidade ao governo anterior, o que culmina na “acomodação que reforça a cultura de ‘modernização do arcaico’.”.

O contexto da educação profissional desintegrada, segundo Cêa (2007), foi reforçado pelo Decreto n. 5.154/2004. Para reverter esta situação, seriam necessários enfrentamentos políticos para além da legislação, a fim de defender uma educação pública que possa atender os interesses dos trabalhadores quanto à formação para o trabalho.

Durante o Governo Lula, foram lançadas políticas voltadas para a Educação Profissional, que visavam à capacitação dos trabalhadores. Dentre essas ações, destaca-se a criação do Projeto Escola da Fábrica, através da Lei n. 11.180 de 23 de setembro de 2005. De acordo com o artigo 1º da referida lei, tal projeto tem a

[...] finalidade de prover formação profissional inicial e continuada a jovens de baixa renda [...] mediante cursos ministrados em espaços educativos específicos, instalados no âmbito de estabelecimentos produtivos urbanos ou rurais.(BRASIL, 2005b).

O Programa em pauta foi uma iniciativa do Governo Federal, sendo financiado com recursos do Programa de Melhoria e Expansão da Educação Profissional (PROEP). Ressalta-se que a Escola da Fábrica foi extinta em 2008, quando foi integrado ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem).

Outra ação do Governo Lula relativa à Educação Profissional foi a instituição do ProJovem, através da Lei n. 11.129 de 30 de junho de 2005. Esse Programa foi regulamentado pelo Decreto n. 5.557 de 2005. O seu objetivo foi

[...] elevação do grau de escolaridade visando a conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional voltada a estimular a inserção produtiva cidadã e o desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção na realidade local. (BRASIL, 2005a).

Tendo em vista que se tratava de uma política de caráter emergencial e experimental, em 2008 o ProJovem foi reformulado pela Lei n. 11.692, que ampliou o seu atendimento que era de 18 a 24 anos para a faixa etária de 15 a 29 anos.

O Decreto n. 5.840 de 13 de julho de 2006 instituiu o Programa Nacional de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Esse Programa propôs a integração entre a formação geral e a formação profissional. No § 1º do artigo 1º do decreto em pauta, essa intenção é evidenciada, quando a abrangência do PROEJA é definida.

No ano de 2007, por meio do Decreto n. 6.095 de 24 de abril, o Governo Federal estabeleceu 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. O referido decreto define a criação dos IFETs através de Projetos de Lei. Nessa perspectiva, o § 2º do artigo 1º explicita que

Os projetos de lei de criação dos IFETs considerarão cada instituto como instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampus, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas, nos termos do modelo estabelecido neste Decreto e das respectivas leis de criação. (BRASIL, 2007).

Destaca-se, também, que esse documento normativo evidencia que a implantação dos IFETs seria proveniente da aprovação de lei específica, após a integração de instituições federais de educação profissional e tecnológica. No que tange à integração dessas instituições, o artigo 3º define o seguinte:

O processo de integração terá início com a celebração de acordo entre instituições federais de educação profissional e tecnológica, que formalizará a agregação voluntária de Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, Escolas Técnicas Federais - ETF, Escolas Agrotécnicas Federais - EAF e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, localizados em um mesmo Estado. (BRASIL, 2007).

Os CEFETs denominados históricos (Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro) resistiram à transformação em IFETs, tendo em vista a necessidade de se manterem autônomos e atingirem o patamar de Universidades Tecnológicas. O CEFET Paraná, em 2005, através da Lei n. 11.184, de 7 de outubro foi transformada em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Os outros dois CEFETs, Minas Gerais e Rio de Janeiro, mantêm até a atualidade a resistência, almejando a mesma transformação.

No ano de 2008, a aprovação da Lei n. 11.741 modificou dispositivos da LDBEN de 1996, tendo em vista que aquela lei fez a inclusão da Educação Profissional Tecnológica de Nível Médio (EPTNM) na LDBEN. Assim, a Lei n. 11.741 é veiculada “[...] 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.”. (BRASIL, 2008)

Ainda em 2008, foi promulgada a Lei n. 11.892, de 29 de dezembro, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que é composta por 38 IF's, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET-MG e CEFET-RJ), uma Universidade Tecnológica Federal (UTFPR) e 25 Escolas Técnicas vinculadas a universidades.

Já no Governo Dilma, em 2011, foi estabelecido o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), por meio da Lei n. 12.513 de 26 de outubro. De acordo com essa lei, o PRONATEC atende, prioritariamente, os estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive os da educação de jovens e adultos; trabalhadores; beneficiários de programas sociais federais e aqueles estudantes de escolas privadas que possuíam bolsa integral durante o curso de ensino médio. Destaca-se entre os objetivos do PRONATEC os seguintes:

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;

[...]

III. contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;

[...]

V. estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) foram definidas através da Resolução CNE/CEB nº02, de 30 de janeiro de 2012. As DCNEM apresentam o ensino médio como um direito social da pessoa e um dever do Estado. (BRASIL, 2012). Esse documento enfatiza, pelo menos no discurso, a necessidade da formação integral do estudante e, também, preconiza o trabalho como princípio educativo.

Em síntese, pode-se afirmar que, nas últimas décadas, a formação integral do sujeito tem sido vista como um dos fundamentos da Educação Profissional brasileira. Contudo, percebe-se em determinados programas voltados para essa modalidade de ensino o caráter neoliberal, da formação baseada especialmente nas demandas do mercado.

3 TRABALHO E TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O trabalho docente, no Brasil, vem se constituindo, geralmente, como uma ocupação feminina, sobretudo, na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, na EP, especialmente no ensino de nível técnico, é possível constatar um fenômeno inverso, tendo em vista que a presença dos homens é, mais expressiva, no exercício da docência. Além dessa peculiaridade, o magistério na referida modalidade de ensino possui outras especificidades, que serão abordadas, posteriormente.

3.1 Conceito de Trabalho, segundo a concepção crítico-dialética: uma atividade humana

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 à 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 e sendo destinado aos que fossem desprovidos social e financeiramente.

Para Karl Marx (1983), em primeiro lugar, o trabalho consiste em um processo entre o homem e a natureza. “[...] um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza.”. (MARX, 1983, p. 149) Nessa perspectiva, o homem coloca sobre a matéria natural as suas forças, a fim de dominá-la e modificá-la para o seu próprio benefício.

Na visão desse teórico, o trabalho é a essência do ser humano, haja vista que é através do trabalho, que o homem modifica a natureza e se relaciona com outros homens, produzindo obras valores de uso e dando origem às instituições sociais, crenças religiosas, enfim, através do trabalho os homens elaboram, também, as culturas. Nessa direção, o homem produz o que ele é. Assim, o teórico em pauta, pressupõe que o trabalho consiste, em algo que pertence, exclusivamente, ao homem.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. (MARX, 1983, p. 149)

Desse modo, ao fim do processo de trabalho, o homem obtém o resultado que concebeu e idealizou na sua imaginação. Marx (1983) destaca que, além de transformar a matéria natural, o ser humano realiza nessa matéria o seu objetivo, “[...] que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade.”. (p. 150) Além do esforço físico, é exigido do homem, também, o esforço intelectual para o exercício do trabalho, tendo em vista que, se faz necessária, a sua atenção durante todo o tempo.

Nesse sentido, à medida que o homem transforma a natureza, transforma a si próprio. O processo de trabalho é constituído por uma atividade orientada a um fim, ou seja, o trabalho mesmo, que é seu objeto, utilizando diferentes meios. (MARX, 1983) De acordo com Marx (1983, p.150), “o objeto de trabalho apenas é matéria-prima depois de já ter experimentado uma modificação mediada por trabalho.” Já o meio de trabalho consiste em “[...] uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador coloca entre si mesmo e o objeto de trabalho e que lhe serve como condutor de sua atividade sobre esse objeto.”. (MARX, 1983, p.150)

No processo de trabalho a atividade do homem efetua, portanto, mediante o meio de trabalho, uma transformação do objeto de trabalho, pretendida desde o princípio. O processo extingue-se no produto. Seu produto é um valor de uso; uma matéria natural adaptada às necessidades humanas mediante transformação da forma. O trabalho está objetivado e o objeto trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia na forma de mobilidade aparece agora como propriedade imóvel na forma do ser, do lado do produto. Ele fiou e o produto é um fio. (MARX, 1983, p.151)

O trabalho, na concepção marxista, constitui-se como algo inalienável à vida humana, tanto no que diz respeito à satisfação de suas necessidades econômicas, quanto em relação à realização do homem enquanto um ser social, perpassando, assim, o trabalho perpassa as diferentes esferas da vida em sociedade.

No que tange, especificamente ao trabalho docente, pode-se afirmar, que ele se insere na lógica da acumulação, de forma direta ou indireta, através da venda da força de trabalho do professor, seja para instituições privadas, ou por meio da capacitação científico tecnológica, buscando atender às demandas do mercado através tanto do disciplinamento e da subordinação, quanto da produção de ciência e tecnologia. Assim, o trabalho do professor é permeado pelas condições que peculiarizam o modo de produção capitalista. (KUENZER; CALDAS, 2009)

Pode-se afirmar que o docente contribui para a acumulação capitalista de informa indireta, tendo em vista que o seu trabalho se caracteriza como imaterial, ou seja, não se pode apartar o produtor do seu produto. Entretanto, o professor pode ser separado do seu produto,

quando produz uma apostila, por exemplo. No trabalho imaterial a subsunção ao capital ocorre de uma forma mais limitada, dando maior possibilidade ao docente, tanto de obter certa autonomia, quanto de resistir, frente a impasses e problemas que enfrenta.

3.2 O lugar da mulher no sistema capitalista

Em sua obra, Karl Marx não trata, especificamente, da questão da mulher, pois se refere ao gênero humano. Porém, foi possível identificar algumas passagens em seus escritos, nas quais faz alusão à mulher. Assim, no Manifesto do Partido Comunista, Marx e Engels (2008) abordam a “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, então, a exercer novos afazeres (*Erwerbstätigkeit*), ocupando uma posição, economicamente mais autônoma, aproximando, também, o que aproxima o sexo 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”, explicam que os burgueses percebiam a mulher como um instrumento de produção, discordando 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 ideia de comunidade, para Marx (2010, p.104), consistia em uma “[...] comunidade do trabalho e da igualdade do salário que o capital comunitário, a comunidade enquanto o capitalista 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, seria contrária 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 evidencia que

Na 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 *imediate*, *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 – assim cai também o capitalista etc., nessa categoria.

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

No que se refere à educação, Marx considera como elemento de manutenção da hierarquia social, de controle das classes dominantes sobre as dominadas. Nesse sentido, para ele, educar a classe operária em uma escola burguesa não permite a construção de sua consciência de classe. Nesse posicionamento, para superar a tensão, Marx e Engels (2008), no Manifesto do Partido Comunista, propõem uma educação pública, gratuita e igualitária para todas as crianças, podendo-se, então, considerar, com base nas duas referidas obras brevemente apresentadas, que as crianças, inclusive do sexo feminino, também, deveriam receber uma educação embasada nessas premissas.

Em consonância com seus pensamentos de liberdade é igualdade, Marx e Engels defendem a emancipação social da mulher, que se constitui como um ser humano, assim como o é o homem. Desse modo, esses teóricos discordam das ideias de Aristóteles e

Rousseau, por exemplo, no que se refere ao lugar da mulher na sociedade. Em síntese, para os autores em pauta, o ser feminino é mais do que um simples instrumento de produção, discordando, assim, do concebido pelos capitalistas.

3.3 Formação, Profissionalização e Trabalho Docente no Brasil: uma abordagem histórica da feminização do magistério

Na trajetória histórica educacional brasileira, pode-se constatar que a formação e a profissionalização de docentes é algo importante e que se faz presente nos discursos, entretanto, para a concretização desses, ainda, há longo caminho a ser percorrido. O objetivo deste tópico é o de apresentar discussões teóricas sobre as políticas de formação, “profissionalização” e trabalho docente, dando-se ênfase ao exercício do magistério por mulheres na EP, em uma instituição, vinculada à RFEPCT. O ponto histórico de partida dessa tal abordagem é a criação de escolas normais, em Minas Gerais, contemplando-se, também, a criação de escolas profissionais, destinadas às mulheres.

Historicamente, a formação de professores no Brasil foi influenciada por diferentes fatores, tais como o social, o político e o religioso. Inicialmente, durante o período de colonização, com a chegada dos jesuítas, a predominância religiosa, na educação, foi notável. 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, essa ordem dos inicianos criaram colégios com a exclusiva finalidade de formar quadros para a Igreja educar os membros da elite canavieira, assim como atrair novos adeptos, para a Igreja Católica.

Romanelli (2012) evidencia que a educação ministrada pelos jesuítas, que se constituía como uma educação de classe, se prolongou pelos períodos colonial e imperial, chegando ao período republicano, ainda com as mesmas bases estruturais, desconsiderando o aumento da demanda social de educação.

Nesse tempo histórico, não havia uma formação específica para os docentes, pois quem ocupava esse posto eram os jesuítas, que, por sua vez, haviam recebido formação 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 Império, 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) evidencia,

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, percebe-se haver uma certa desvalorização no que se refere à formação do professor, pois o discurso normativo era extremamente distante do que ocorria, efetivamente, pois o governo remunerava os docentes com baixos salários e não havia apoio didático nas escolas. Outro aspecto desfavorável a essa questão se traduzia na nomeação de indivíduos, não concursados, e sem a devida capacitação, para assumir o posto de professor. O objetivo principal das Escolas Normais era o de preparar docentes que, em síntese, soubessem “se portar; o que ensinar e como ensinar”, ressaltando-se que, nessa época, essas 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 ou em congregações religiosas; contudo, as mulheres recebiam, apenas, um ensino restrito, consubstanciado, especialmente, nas denominadas “prendas domésticas”, assim,

[...] 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 florescia no interior da província e nas vivendas citadinas, 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)

Assim, a pretensão de uma educação igualitária, para os sexos feminino e masculino não se concretizou, pois diferenciava, na realidade, em razão dos seus objetivos. O ideário

social à época defendia que o trabalho intelectual não deveria fatigar a mulher, nem se constituir como um risco para ela que era frágil e nervosa. Dessa maneira, o fim último da educação feminina era a preparação para o serviço doméstico e para o cuidado 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 foi criada, em 1875, na qual havia diferenciação entre os sexos: a educação da mulher consistia em uma extensão do lar, isto é, um ensino simplificado. Essa formação feminina era perpassada, ainda, por outro fator discriminador da 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 nível da educação primária. Esclarece-se que o adentramento da mulher no magistério foi requerido, a partir do momento em que se percebeu a necessidade de se promover a sua escolarização, em nível secundário. Ressalta-se que, desde o início, do ingresso da mulher no magistério, ocorreram diferenças salariais, pois os professores recebiam salários mais altos do que as professoras. Em 1871, foi promulgada a Lei n. 1769, que dispunha 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, nesta citação, a “servir 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, recebendo uma denominação francesa – *École Normale* -, difundiu-se, em vários países, a implantação de escolas de formação de professores primários, sendo que o 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 fundada em 16 de março de 1846. Essas escolas atendiam, exclusivamente, ao público masculino. Essa autora destaca, ainda, que

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)

Segundo Aranha (2010), no ano de 1832 existiam, apenas, 20 escolas primárias femininas, em todo o Império. Contudo, em 1873, na província de São Paulo, o número se ampliou para 174 instituições, sendo assim, ocorreu a necessidade de se promover a formação de mulheres para o magistério, 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 ao magistério, no qual se priorizava suas qualidades morais e vocacionais, necessárias para ensinar as “primeiras letras”. De acordo com Chamon (2005), 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.

Deve-se explicitar o paradoxo do papel social da mulher, no século XIX, que possuía seu poder participação limitado pelos poderes instituídos, que lhe negaram o direito de frequentar o espaço público, Chamon (2005) apresenta dois motivos imperativos, para a implantação de 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, um trecho do relatório do presidente da Província de Minas Gerais, dr. Pedro Vicente de Azevedo, em 1875, que dispõe sobre a instrução primária. Para ele, a expansão da escola primária seria benéfica ao 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, estender o número de escolas para meninas, que, ainda, era muito restrito. De acordo com dados apresentados por essa autora, com base em Moacyr (1939), no ano de 1875, na Província de Minas Gerais, havia 20.700 alunos matriculados, desses 16.376 eram do sexo masculino, enquanto, apenas, 4.330 eram do sexo feminino. No que se refere à frequência dos matriculados, a disparidade entre os sexos era ainda maior: 8.756 para os meninos e 2.574 para as meninas.

No final do século XIX, o número de professores do sexo masculino na educação elementar já era inferior ao das mulheres, além de suas permanências serem mais instáveis, pois o trabalho dos homens, nessa área laboral, só ocorria, quando eles não encontravam melhores oportunidades de trabalho em outros setores, mais prestigiados, socialmente. (CHAMON, 2005)

Nesse contexto, a função da escola normal seria

[...] 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)

Nessa perspectiva, 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, valorizava-se mais as dimensões moral e religioso, do que seu reconhecimento como profissão, semelhante às das demais.

No campo profissional, as escolas normais deveriam 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 registros de diplomas de normalistas, apresentados à Inspetoria Geral da Instrução Pública de Minas Gerais, que constatam 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 em 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 de ocupação masculina para ocupação feminina [...]”, sendo que essa transferência não se constituiu como um fato natural ou espontâneo, mas sim “[...] uma prenoção 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)

O processo de feminização do magistério, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental está, diretamente relacionado, à instituição dos sistemas de educação públicos no mundo ocidental. Assim, apesar dos períodos de criação desses sistemas educacionais, nos

países ocidentais tenham sido diversos, destaca-se uma similaridade, pois todos datam da segunda metade do século XIX, momento no qual, na maioria desses países, ocorreu a priorização 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 a outras profissões, o magistério se apresentava para elas, tanto como a opção mais adequada, quanto por ter um caráter ligado à missão, vocação, ao mesmo, sacerdócio, quanto por se constituir como uma extensão do trabalho doméstico, especialmente, no que se refere aos cuidados com os filhos. Dessa forma, o magistério nas escolas públicas estaduais se constituía como uma oportunidade da mulher adentrar na esfera pública, apesar de desempenhar uma atividade considerada como desqualificada e não profissionalizada, pois ainda era considerada como sendo vocação ou dom.

[...] 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, evidencia, em síntese, uma desvalorização, consubstanciada na desprofissionalização de uma determinada capacitação,

[...] 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)

Assim, esse processo consiste em uma progressiva transformação qualitativa da ocupação ou da profissão, consistindo nas suas caracterização e tipificação. Para Yannoulas

(2013), o ingresso massivo de mulheres no magistério diminui suas remunerações, qualificação profissional ocorrendo, assim, um processo de desqualificação, além da perda do prestígio social.

Em síntese, constata-se que o sexo feminino, nesse período histórico, era considerado como incapaz de realizar atividades mais sofisticadas e intelectualizadas que eram destinadas ao sexo masculino, considerado como “sexo frágil”. Por isso, os cursos profissionalizantes a elas destinados, eram considerados como das atividades desenvolvidas no lar, e, decorrentemente, 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.

3.4 As Escolas Profissionais Femininas

As Escolas Profissionais Femininas, muito contribuíram, para a formação de professoras, assim, a Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte foi fundada em 1913, pelo professor Benjamim Flores, sendo que essa instituição funcionou, sem reconhecimento, até 1919 e, a partir daí, o registro de diplomas para concluintes foi autorizado. (CHAMON; GOMES, 2010).

De acordo com esses pesquisadores, os cursos oferecidos por essa Escola Profissional Feminina atendiam, de modo satisfatório, o universo feminino, daquela época. Os ofícios nos quais as mulheres se capacitavam eram, sobretudo, os de desenhista, guarda-livros, costureira. Nessa perspectiva, Louro (1996) afirma que se promoveu a “escolarização do doméstico”, “[...] 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).

Louro e Meyer (1996) supõem que esse processo de escolarização do doméstico, não foi algo natural, sendo que os interesses que sustentavam essa progressiva entrada dos saberes domésticos, nas escolas norte-americanas pode ser uma explicação para que esse processo, também, ocorresse no Brasil.

Vale a pena considerar que a transformação da economia doméstica em matéria escolar dá-se no bojo de uma cultura do profissionalismo, na qual se valoriza o caráter profissional (talvez pudéssemos chamar de técnico) em oposição ao

amadorismo. Nesse embate, a dona-de-casa amadora teria de dar lugar à dona-de-casa moderna, capaz de desempenhar suas funções com racionalidade, eficiência e economia e, para preparar ou formar essa nova mulher, seria necessária a contribuição de especialistas e professores. (LOURO; MEYER, 1996, p. 141)

A influência norte-americana sobre a criação de uma escola técnica feminina, em Porto Alegre, é explicada pelas referidas autoras. Louro e Meyer (1996) destacam que entre os objetivos dessa escola, se destacava o de educar as alunas, para que pudessem desenvolver a “nobre missão fundamental da mulher”, que consistia em ser esposa e mãe.

Esse objetivo pode ser melhor percebido se observarmos a estruturação dos cursos – tanto no Ginásio Industrial quanto do Técnico – que aglutinam as disciplinas em três áreas distintas: cultura geral, cultura técnica e práticas educativas. As práticas educativas subdividem-se em: em educação física, canto orfeônico e educação doméstica, abrangendo esta última sete disciplinas – culinária, puericultura, sociabilidade, contabilidade doméstica, serviço doméstico, artes domésticas e dietética infantil. (LOURO; MEYER, 1996, p. 145-146)

De um modo geral, nessa época, em todo País, a formação da dona-de-casa era o objetivo da sociedade gaúcha, como explicitam essas autoras, e não se diferenciava das outras. Assim, segundo as autoras em pauta, a Educação Doméstica perpassava todas as disciplinas lecionadas, nos cursos técnicos direcionados à capacitação das mulheres. A formação para o lar passa, então, a ser algo regulamentado, enquadrado e legitimado pela escola.

A escolarização do doméstico, portanto, vai além da complexificação e racionalização do fazer. Envolve o reconhecimento da escola como instância legítima da formação integral da mulher, na acepção mais ampla do termo. Daí que a educação feminina deve compreender a formação da esposa e da mãe das futuras gerações. (LOURO; MEYER, 1996, p. 150)

Chamon e Gomes (2010) esclarecem que, apesar de não se romper, completamente, com as representações construídas sobre a mulher, a Escola Profissional Feminina buscava vincular, de certa forma, o ensino do trabalho. Dessa forma, os cursos disponibilizados por essa escola ofertavam às suas alunas um aprendizado que permitisse às mulheres uma profissão, que tanto se adequasse ao trabalho doméstico, quanto serva para complementar o salário do marido.

Em síntese, o início do ensino profissional feminino estava voltado, prioritariamente, para o desempenho de atividades desenvolvidas, no âmbito doméstico. Sendo assim, os currículos escolares dos cursos destinados às mulheres, não possibilitavam a elas uma capacitação voltada para trabalharem fora do lar. Entretanto, a implementação da Escola

profissional Feminina de Belo Horizonte, e de tantas outras, podem expressar a vontade da mudança do lugar da mulher na sociedade, no período.

3.5 Trabalho Docente: as especificidades e as políticas para a Formação/profissionalização de professores da Educação Profissional

Os docentes da EP possuem muitas especificidades, iniciando-se a mencioná-las pelo fato de grande parte deles, possuem uma formação em profissão distinta da docência, além de, em alguns casos, terem adentrado no mercado de trabalho, antes de exercerem o magistério. Uma outra especificidade está ligada à carência identificada, em muitos docentes, de uma licenciatura, que se constitui como a qualificação adequada, para o exercício do magistério.

Sofre de constrangimentos relativos à falta de: uma política regular e orgânica que trate da Licenciatura na área, com uma formação específica mas regular e imbuída de integralidade; sistematização de propostas consolidadas em/pela prática de agências formadoras; produção acadêmico-científica sobre a matéria; reconhecimento social do trabalho desses professores; e entendimento da docência em sua especificidade e complexidade, por parte, também, desses próprios professores (OLIVEIRA, 2006, p.6)

Na esfera, também, do trabalho docente, pode ser identificada, ainda, uma outra especificidade. Melo (2010) destaca que o trabalho docente na EP, em sua gênese, possui singularidade, no que se refere ao uso dos diferentes espaços de aprendizagem, compreendendo atividades teóricas e práticas mais contíguas, e, por conseguinte, requer espaços físicos diferenciados além de salas de aula, laboratórios, oficinas e, muitas vezes, ambientes externos ao campo profissional. Essa autora considera que as relações entre docentes e estudantes na referida modalidade de ensino também é diferenciada, tanto pelo fato de determinadas aulas práticas, as turmas devem ser organizadas em grupos menores, quanto pela realização de visitas técnicas, de estágios supervisionados, de projetos, de pesquisas, entre outras atividades específicas. Assim, “essa variabilidade traz implicações para o trabalho docente, conferindo-lhe maior flexibilidade e proximidade na relação com os estudantes e com outros contextos e ambientes de trabalho.” (MELO, 2010, p.2)

Em sua Tese de Doutorado, Pena (2014) analisou a docência na EP e suas singularidades, além de traçar o perfil do professor dessa modalidade de educação. Nessa perspectiva, a autora evidencia que entre as especificidades dessa modalidade de ensino, faz-se necessário considerar, também,

[...] as suas formas de organização, que apresentam diversidade de modalidades, de currículos, de relação com os setores econômicos, de eixos tecnológicos, de rede de escolas, de diferentes instâncias mantenedoras, etc. A atuação dos professores da EPT precisa levar em conta a complexidade deste universo e as necessidades de cada uma das formas organizativas dessa modalidade de ensino. (p.60)

Nesse sentido, uma formação específica para esses docentes, que considere não apenas a capacitação didático-pedagógica, como também, as singularidades expostas que são inerentes ao magistério na EP.

O documento normativo intitulado Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica, veiculado em 2004, pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), promoveu a ampliação do debate acerca das políticas públicas, para o Trabalho Docente/Formação/Profissionalização na referida modalidade de educação. Esse documento dispõe sobre a necessidade de se levar em conta, nas políticas educacionais, questões relativas tanto à valorização do professor, quanto à consolidação de espaços para a formação do docente, na EP, devendo privilegiar a licenciatura e a formação continuada de docentes.

Nessa perspectiva, a SETEC deu início a um fecundo diálogo com instituições educacionais, sobretudo, as de capacitação profissional, a fim de refletir, discutir e elaborar políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada dos professores da RFEPCT, para que essas capacitações se tornem mais consistentes e amplas. No ano de 2007, foi criado um Grupo de Trabalho (GT), cujo objetivo principal era o de construir propostas para a implementação de Licenciaturas, na referida Rede. Em 2008, foi lançada a Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, pela SETEC, que conferiu uma maior visibilidade à produção científica relativa, sobretudo, ao campo da Formação/Profissionalização e do Trabalho Docente.

A formação dos professores para essa modalidade de ensino vem ocorrendo em diferentes espaços institucionais, segundo Machado (2008), esses espaços são, predominantemente, Cursos de Pós-graduação, Formação em Serviço, Cursos de Educação a Distância, Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes. Contudo, para essa pesquisadora se faz necessária, a oferta de Cursos de Licenciatura que poderiam viabilizar a realização de uma formação mais consistente, nos âmbitos teórico e prático. As Licenciaturas, para a referida pesquisadora são imprescindíveis, para que se assegure, tanto as especificidades da EPT, quanto possibilite o diálogo entre pesquisadores, gestores, professores e alunos desse campo do saber.

Considera-se em consonância com Araújo (2010), que o docente da EPT necessita dominar, por um lado, os conteúdos didáticos e pedagógicos e, por outro, os conhecimentos e

saberes teóricos e práticos, sendo que esse posicionamento vai ao encontro do que foi enfatizado por Machado (2008) que mostra a importância da introdução de conteúdos didáticos, nos cursos de capacitação desses professores. Nessa perspectiva, Araújo (2010), também, dá a sua contribuição, em relação à formação de professores.

Consideramos ser necessário pensar que processos de formação de professores para a educação profissional devem estar articulados aos projetos educacionais integradores das dimensões do fazer e do pensar que pressupõem a integração da formação técnica a uma ambiência formativa que assegure o acesso a diferentes aspectos da vida cultural contemporânea. (ARAÚJO, 2010, p. 483)

Nesse campo, também, Kuenzer (2010) considera que a formação do docente para a EPT deve ocorrer, de uma forma integral, articulando os aspectos pedagógicos aos aspectos específicos, devendo ser, também, proporcionada aos futuros professores, a vivência da prática, nos conteúdos que foram ministrados, promovendo, assim, a articulação entre a teoria e a prática.

Assim, são muitos os desafios a serem enfrentados, pela formação de professores para a EPT, sendo que o processo de formação desses docentes deve ter como compromissos: a) não ser orientada, pelos interesses empresariais; b) solidificar as relações entre os campos do trabalho, ciência, técnica, tecnologia e cultura; c) oferecer uma educação integral, que vise superar a exclusão e a subordinação, as quais estão submetidas, determinadas camadas sociais marginalizadas. (OLIVEIRA, 2009)

Segundo essa autora, os Cursos de Formação de Professores para a EPT devem ser ofertados em Instituições de Ensino Superior, capazes de promover a pesquisa, o ensino e a extensão, acrescentando, ainda, a relevância de a RFEPCCT ofertar Licenciaturas, além dos Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes. Oliveira e Burnier (2013), além dos atributos expostos, mostram a necessidade da,

[...] formação de um professor crítico e solidário no seu exercício profissional, que domina os fundamentos científicos e sócio-históricos da atividade docente, no contexto de um projeto de nação comprometido com a ética, a superação de condições de desigualdade e dominação econômica, com o desenvolvimento sustentável e, assim, a inclusão social. (p. 149)

Essas pesquisadoras chamam atenção para a obrigatoriedade dos Institutos Federais (IFs) ofertarem 20%³ de suas vagas para as licenciaturas e nessa direção, consideram que

³ A Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008, estabelece que os IFs devem garantir a destinação de, no mínimo, 20% de suas vagas para a oferta de Licenciaturas e para os Programas Especiais de Formação Pedagógica.

essas instituições devem proporcionar uma formação integral do sujeito, “[...] não reduzindo o direito à educação, aos imperativos do mercado de trabalho e buscando integrar cultura, trabalho, ciência e tecnologia.” (OLIVEIRA; BURNIER, 2013, p. 149)

Finalmente essas estudosas mostram a relevância de se promover a visibilidade social e o diálogo com outras instituições federais, que, tradicionalmente, vêm ofertando os Cursos de Formação de Professores.

Diante do exposto, percebe-se a complexidade que está inerente à formação de professores para a EPT e, também, a necessidade de se garantir as suas especificidades e qualidade que é requerida, e vem sendo assegurada no âmbito da referida Rede de Ensino por um lado a complexidade dessa formação e por outro lado, a parca existência de licenciaturas, no âmbito da educação profissional, faz necessário, o desenvolvimento de estudos e espaços possam contribuir, para que essa situação possa ser minimizada ou superada.

4 GÊNERO, RELAÇÕES SOCIAIS DE SEXO E RELAÇÕES DE GÊNERO: APORTES TEÓRICOS

Neste capítulo, objetiva-se uma reflexão teórica a respeito dos conceitos de gênero, relações sociais de sexo e relações de gênero. A apresentação de estatísticas oficiais ⁴ busca indicar a situação atual das mulheres, no Brasil.

4.1 Conceituação

Nas últimas décadas, os estudos que abordam as relações de gênero vêm crescendo, significativamente, evidenciando o interesse pelo estudo dessa temática, notadamente, no referente à continuidade histórica de uma hierarquização na ocupação de certos espaços laborais por homens ou mulheres. Em síntese, a dicotomia, traduzida nas posições dicotômicas, ainda existentes entre homem e mulher forjou uma hierarquização que ficou naturalizada, ao longo dos tempos.

Este capítulo propõe a realização de uma análise sobre os conceitos de gênero, as relações sociais de sexo e as relações de gênero. Nesse sentido, serão referenciados teóricos que vêm pesquisando essas temáticas, buscando a compreensão de questões relativas ao gênero e como essas vêm sendo discutidas, atualmente.

O conceito de gênero vem sendo discutido e utilizado, na contemporaneidade, por autoras anglo-saxãs, com o intuito de esclarecer que o sexo é uma construção histórico-cultural, que está vinculada aos papéis destinados aos homens e às mulheres que são definidos social e culturalmente, sendo que essa abordagem conceitual é originária de pesquisadoras de origem anglo-saxônica.

A discordância de autoras francesas, frente a esse conceito genérico, levou à constituição da categoria “relações sociais de sexo”, que evidencia as relações entre dois grupos antagônicos, pautadas no trabalho, que é a base material de tais relações.

Na perspectiva das “relações de gênero”, homem e mulher não devem ser estudados, como seres antagônicos, pois se dá ênfase às relações estabelecidas entre os sexos.

⁴ Pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep), do Ministério da Educação (MEC), entre outras.

4.1.1 O Conceito de Gênero

O termo “gênero” foi utilizado por autoras feministas anglo-saxãs, *gender*, a fim de “(...) compreender o sexo como uma categoria teórica totalmente determinada pela história e pela cultura, isto é, subsumida no interior da categoria gênero.” (CARVALHO, 2011, p. 102). Nessa perspectiva, Scott (1995), no texto denominado “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, enfatiza que esse conceito se constitui como uma construção histórica e social de homens e mulheres. Para essa autora (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 legítima 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.

Assim, as desigualdades entre homens e mulheres, não são derivadas de suas distinções biológicas do sexo, mas são definidas, através de um processo de construção social e histórica. Desse modo, Quirino (2011) considera que as justificativas para as desigualdades existentes entre os sexos, devem ser buscadas na história das relações sociais.

De acordo com Louro (2013, p.19), o feminismo como um movimento social organizado, no Ocidente, tem sua origem, geralmente, remetida ao século XIX. Com a virada do século, “[...] as manifestações contra a discriminação feminina adquiriram uma visibilidade e uma expressividade maior no chamado “sufragismo” [...]”. Esse movimento, posteriormente, passou a ser reconhecido como a “primeira onda” do feminismo. Segundo essa pesquisadora, os seus objetivos mais imediatos estavam ligados aos interesses das mulheres brancas de classe média, e o alcance dessas metas foi seguido de uma certa acomodação do mencionado movimento. (LOURO, 2013)

No final da década de 1960, se iniciou a denominada “segunda onda” do feminismo passou a se preocupar, também, com questões sociais e políticas, além de privilegiar questões de cunho teórico. “No âmbito do debate que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero.” (LOURO, 2013, p.19)

O ano de 1968, segundo essa autora, é uma referência útil para assinalar um contexto de efervescência social e política, de contestação e transformação, em que o movimento feminista contemporâneo ressurgiu, sendo veiculado, também, através de livros, jornais e

revistas. Uma dessas obras que se tornaram clássicas atualmente é o livro *Le deuxième sexe*, de Simone de Beauvoir (1949), pesquisadora famosa ligada à filosofia existencialista.

Beauvoir, no seu livro “*Le deuxième sexe*” (1949), explicitou uma série de argumentos que contestam o determinismo biológico, denunciam a dominação masculina e a conseqüente subordinação da mulher, ao poder do homem. Segundo essa autora, “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. Então, nasce com um aparelho reprodutor específico, e a partir daí, cria-se uma série de expectativas sociais, uma série de comportamentos que são esperados em cada sexo.

Nesse sentido, a categoria de análise gênero tem o objetivo de desmistificar o determinismo biológico, presente nas relações sociais entre homens e mulheres, conferindo-lhes um aspecto, essencialmente social. Assim, os “estudos de estudos” feministas, a partir da década de 1970, dão lugar aos estudos de gênero. Esses, por sua vez, enfatizam que não é o sexo que determina o lugar do homem e o da mulher na sociedade, mas sim, a forma como suas características distintivas são cultural e socialmente representadas. (QUIRINO, 2011)

Segundo Louro (2003),

[...] o argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem “científica”, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender – e justificar – a desigualdade social. (p. 20-21)

Faz-se necessário reiterar que não são as características sexuais que definem o que é ser feminino ou masculino, mas sim o modo como essas características são representadas ou valorizadas, que vai construir socialmente e historicamente o que é feminino ou masculino. Nesse sentido, Severo (2013, p.61) enfatiza que o conceito de gênero “[...] não se restringe exatamente aos sexos feminino e masculino, mas sim ao que se construiu socialmente sobre os mesmos, pois não associamos gênero apenas com a identidade sexual e orgânica com a qual pessoas nascem.”. Desse modo, torna-se possível compreender, o lugar e as relações de homens e mulheres, através das quais, foi se constituindo, socialmente, a respeito dos sexos. Desse modo, o conceito de gênero é fundamental para a constituição desse debate, através de uma nova linguagem. (LOURO, 2013)

Assim, a construção do conceito de gênero pode ser considerada como uma expressiva contribuição, advinda dos movimentos feministas, que possibilitou a reflexão e transformação das percepções, até então priorizadas, sobre os sexos. Assim, conclui-se que os lugares

ocupados, socialmente por ambos, homens e mulheres, não são decorrentes de suas características biológicas, mas sim das suas relações sociais e das relações de poder.

4.2 Relações Sociais de Sexo e a Divisão Sexual do Trabalho

As estudiosas feministas francesas contribuíram, significativamente, para os estudos sobre as relações de gênero, mas, como o termo *gender* pode ter diferentes significados nas línguas de origem latina, preferiram cunhar o termo como “relações sociais de sexo”, em seus estudos. Nessa perspectiva, tendo como base os estudos de Michele Ferrand, Quirino (2011, p.14-15), pode-se afirmar que,

[...] seu emprego generalizado, em oposição ao sexo biológico, representava para as pesquisadoras francesas um duplo inconveniente: primeiramente mascarava o antagonismo sublinhado na utilização do termo relações; (em homologia com as relações de classe do marxismo), com o inconveniente de sugerir a existência eventual de uma complementaridade entre os gêneros, entre o masculino e o feminino, complementaridade que supõe diferenças de cuja existência as feministas francesas temiam. Com efeito, pelo menos dentro da corrente dita universalista, majoritária, a diferença transforma-se rapidamente numa hierarquização em termos de mais ou de menos. Além disso, e, sobretudo, o emprego do termo gênero como equivalente de “sexo social”, no masculino e no feminino, remetia essencialmente ao cultural, podendo dar a entender que o sexo biológico era um dado “primeiro”, não cultural, existindo antes do social, imutável, inatingível.

Daniëlle Kergoat foi pioneira no uso da expressão “relações sociais de sexo”, que visa nomear a categoria de análise cujo objeto de estudo consiste na inserção e atuação da mulher, no mundo do trabalho. Kergoat (2009, p. 71) considera a conceituação de “relação social” como;

[...] em princípio, uma tensão que atravessa o campo social. Não é alguma coisa passível de reificação. Essa tensão produz certos fenômenos sociais e, em torno do que neles está em jogo, constituem-se grupos de interesses antagônicos.

Assim, as relações sociais de sexo têm, como base material, o trabalho. Para essa autora, os conceitos de “relações sociais de sexo” e “divisão sexual do trabalho” são inseparáveis, tendo em vista que “analisar o trabalho em termos de sua distribuição entre os sexos permite demonstrar que existe uma relação social específica entre os grupos de homens e mulheres.” (QUIRINO, 2011, p. 16)

Kergoat (2009) afirma que as antropólogas feministas conferiram um conteúdo novo ao conceito de “divisão sexual do trabalho”, mostrando a existência de uma relação de poder dos homens sobre as mulheres.

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais de sexo; essa forma é historicamente adaptada a cada sociedade. Tem por características a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e, simultaneamente, a ocupação pelos homens das funções de forte valor social agregado (políticas, religiosas, militares etc.). (KERGOAT, 2009, p.68)

A respeito da “divisão sexual do trabalho”, Hirata e Kergoat (2007, p. 596) afirmam que,

[...] aplica-se na França a duas acepções de conteúdos distintos. Trata-se, de um lado, de uma acepção sociográfica: estuda-se a distribuição diferencial de homens e mulheres no mercado de trabalho, nos ofícios e nas profissões, e as variações no tempo e no espaço dessa distribuição; e se analisa como ela se associa à divisão desigual do trabalho doméstico entre os sexos.

Kergoat (2010) avalia que o paradoxo inerente às relações sociais de sexo, pode ser traduzido, em “tudo muda, mas tudo permanece igual”. Para essa autora, “[...] simultaneamente, à melhora da situação da mulher, em particular no mercado de trabalho, ocorre a persistência, às vezes, até mesmo, a intensificação, da divisão sexual do trabalho.” (KERGOAT, 2010, p. 94). Assim, a divisão sexual do trabalho, bem como as relações sociais de sexo são baseadas na relação conflituosa, existente entre dois grupos: o de homens e o de mulheres.

[...] uma divisão sexual, que estrutura assim as relações entre os sexos sobre uma base tanto política quanto econômica. Com efeito, a designação prioritária das mulheres para a reprodução sempre foi acompanhada de sua exclusão do campo sócio-político. (COMBES e HAICAULT, 1986, p.26)

As relações sociais de sexo são antagônicas, tendo em vista que homens e mulheres estão em extremos opostos: o primeiro grupo busca manter a dominação, enquanto o segundo visa à liberdade. O caráter transversal se dá através da transição dessas relações por diferentes esferas da vida social. Além disso, evidencia-se que as relações sociais de sexo são dinâmicas e construídas historicamente, haja vista que atribuem diferentes posições para os homens e mulheres na sociedade. Nessa perspectiva, reitera-se, não há um fator biológico que determina a dominação masculina, as relações sociais definem essa hierarquia.

A divisão sexual do trabalho é pautada em dois princípios organizadores: o da separação e o da hierarquização. Segundo Kergoat (2009), o primeiro princípio define quais são os trabalhos destinados às mulheres e quais são os destinados aos homens. Já o princípio da hierarquização atribui valor superior às atividades laborais exercidas pelo sexo masculino, em detrimento das atividades desenvolvidas pelo sexo feminino.

Apesar desses dois princípios organizadores se encontrarem em todas as sociedades conhecidas e serem legitimados pelo senso comum, não são imutáveis e suas modalidades concretas variam de acordo com o momento histórico, o avanço tecnológico, os segmentos industriais, etc. (QUIRINO, 2014, p.69)

Nessa perspectiva, a divisão social e técnica do trabalho é normatizada pela hierarquização sexual do poder, como explicita Hirata (*apud* QUIRINO, 2011, p. 18)

A divisão sexual do trabalho é sempre indissociável das relações sociais entre homens e mulheres, que são relações desiguais, hierarquizadas, assimétricas e antagônicas. A divisão do trabalho é, assim, indissociável das relações sociais entre homens e mulheres, que são relações de exploração, de opressão entre duas categorias de sexo socialmente construídas.

A base da hierarquização sexual do poder está consubstanciada na ideologia naturalista, a qual legitima a aplicação dos princípios de separação e hierarquização, desprezando a existência do gênero em defesa do sexo biológico e reduzindo as práticas sociais a “papéis sociais” sexuados. Assim, justifica-se o destino natural da espécie. (KERGOAT, 2009, p.68)

Portanto, segundo Kergoat (2009), a divisão sexual do trabalho não é um dado rígido e imutável, uma vez que, ainda que os princípios organizadores sejam mantidos, suas modalidades variam, expressivamente, no tempo e no espaço. Assim, o que em uma dada sociedade, em um determinado momento histórico é/era considerado como um trabalho destinado à mulher, pode ser uma tarefa a ser exercida por homens, em outro contexto, outra época. Desse modo, “[...] problematizar em termos de divisão sexual do trabalho não remete a um pensamento determinista; ao contrário trata-se de pensar a dialética entre invariantes e variações [...]”. (KERGOAT, 2009, p. 68)

Nesse sentido, a autora explicita a necessidade de destacar os fenômenos da reprodução social, a fim de estudar simultaneamente seus deslocamentos e rupturas, assim como a necessidade de novas configurações que questionem, até mesmo, a existência da divisão sexual do trabalho.

4.3 As Relações de Gênero

As relações de gênero são representadas por 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 possibilita 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 se tornou uma força de trabalho secundária, assim, a sua inserção no mundo do trabalho, lhe atribuiu uma posição secundária, ou seja, a execução de atividades laborais menos importantes.

Para Yannoulas (2005), as inovações tecnológicas, a globalização da produção e do comércio e a reestruturação do mundo econômico deveriam colocar no centro do debate a igualdade entre homens e mulheres. Contudo, não é o que vem acontecendo. A autora evidencia que, na América Latina, por exemplo, essas alterações afetam os trabalhadores em geral, mas principalmente as mulheres. Em decorrência dessas mudanças, algumas formas de discriminação tradicional da mulher no mercado de trabalho desaparecem ou se atenuam, enquanto outras se reproduzem ou aumentam.

A flexibilidade do trabalho, também, afeta de modo diferente homens e mulheres. Hirata (2007, p.104) afirma que “a flexibilização do trabalho supõe níveis variáveis, porém sempre presentes, de rigidez nos comportamentos sociais.”. Assim, a autora considera a divisão sexual do trabalho, como um desses fatores. A divisão sexual do trabalho é o pressuposto para a existência da flexibilidade do trabalho e, nessa perspectiva, pode-se afirmar que a *flexibilidade 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, anulação 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 legitimação social para o emprego da mulher em jornadas mais curtas, a fim de conciliar suas tarefas domésticas e profissionais. Desse modo, pressupõe-se que essa conciliação é de responsabilidade

exclusiva da mulher. No que tange à remuneração da mulher, há 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 dessa representação.

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 do 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 última tendência, de acordo com Bruschini e Lombardi (2007), sobrecarrega as novas trabalhadoras, principalmente, as mães de filhos pequenos.

A definição de “trabalho doméstico” apresentada 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 expressiva. De acordo com 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 estão inseridas no mercado de trabalho.

Apesar do crescimento do trabalho assalariado feminino, as desigualdades entre homens e mulheres ainda persistem.

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)

Sendo assim, as atividades domésticas ainda são atribuídas, especialmente, às mulheres. De acordo com 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 principal (mais de 35 horas semanais) e aos afazeres domésticos (quase 21 horas semanais), era sempre superior à jornada total dos homens (quase 42 horas dedicadas ao trabalho principal e 10 horas aos afazeres domésticos), conforme detalha o gráfico 3.6. Além de receberem menor remuneração pelo trabalho realizado, as mulheres rurais eram as que dedicavam mais horas semanais à realização de afazeres domésticos (em torno de 26 horas), em comparação com as mulheres urbanas (20 horas). Há que 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 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 (cerca de 10 horas). Assim, tanto as mulheres rurais quanto as urbanas apresentam, na média, jornadas semanais totais mais longas que as dos homens, atingindo 55,9 horas semanais, respectivamente, contra 51,8 horas dos homens em média.

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

Tabela 1 – Rendimento médio no trabalho principal, por sexo, razão do rendimento das mulheres, em relação ao dos homens e proporção de mulheres, segundo as áreas gerais de formação da população de 25 anos ou mais de idade

Áreas gerais de formação da população de 25 anos ou mais de idade	Rendimento médio no trabalho principal (R\$) (1)			Razão do rendimento das mulheres em relação ao dos homens (1)	Total de pessoas	Proporção de mulheres
	Total	Sexo				
		Homens	Mulheres			
Educação	1 810,5	2 340,7	1 687,4	72,1	2 429 763	83,0
Humanidades e artes	2 223,9	2 629,9	2 064,3	78,5	894 700	74,2
Ciências sociais, negócios e direito	3 912,1	4 650,9	3 081,4	66,3	4 495 191	49,4
Ciências, matemática e computação	3 038,6	3 578,2	2 339,6	65,4	839 887	47,0
Engenharia, produção e construção	5 565,1	5 985,6	3 976,1	66,4	859 659	21,9
Agricultura e veterinária	4 310,6	4 756,2	2 972,0	62,5	202 332	27,4
Saúde e bem estar social	3 774,3	5 341,7	2 972,2	55,6	1 441 648	68,1
Serviços	3 067,0	4 078,0	2 171,2	53,2	217 755	54,8

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010

- (1) Pessoas ocupadas na semana de referência, excluindo as pessoas sem declaração de rendimento e pessoas com rendimento nulo.

Os dados do Censo Demográfico de 2010 possibilitaram a percepção das áreas gerais de formação, nas quais as mulheres estão em maior proporção. Na Tabela 1, observa-se que 83% das mulheres estão na área da “Educação” e 74,2% na área de “Humanidades e Artes”. Contudo, há um aumento em relação aos dados (MTE-Rais - 2002) analisados por Bruschini e Lombardi (2007), nos quais a participação feminina nas engenharias era de 14,4%, 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 segregados, ocupando os escalões mais baixos da hierarquia ocupacional [...]” (FONSECA, 2001, p. 166). Segundo essa autora, elas, geralmente, vêm recebendo salário inferior ao dos homens.

No que se refere ao rendimento mensal das pessoas ocupadas, destaca-se que as áreas em que há maior proporção de mulheres são as que recebem os menores rendimentos mensais (“Educação” – R\$1811,00 e “Humanidades e Artes” – R\$2224,00). Através da análise de estatísticas oficiais no Brasil, Bruschini e Lombardi (2007) evidenciaram que, em 2002, 32,2% das mulheres possuíam um rendimento mensal de até um salário mínimo, enquanto 25,6% possuíam um rendimento mensal de um a dois salários mínimos. No mesmo período, 24,4% dos homens possuíam um rendimento mensal de até um salário mínimo e 27,% de um a dois salários mínimos.

O Censo Demográfico de 2010⁵ 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 permanente.

Tabela 2 – Valor médio e mediano do rendimento mensal total nominal das pessoas de 10 anos ou mais de idade, residentes em domicílios particulares permanentes, por sexo, no Brasil

Valor médio e mediano do rendimento mensal total nominal, por sexo (R\$)			
Médio		Mediano	
Homem (A)	Mulher (B)	Homem (C)	Mulher (D)
1 395	984	765	510

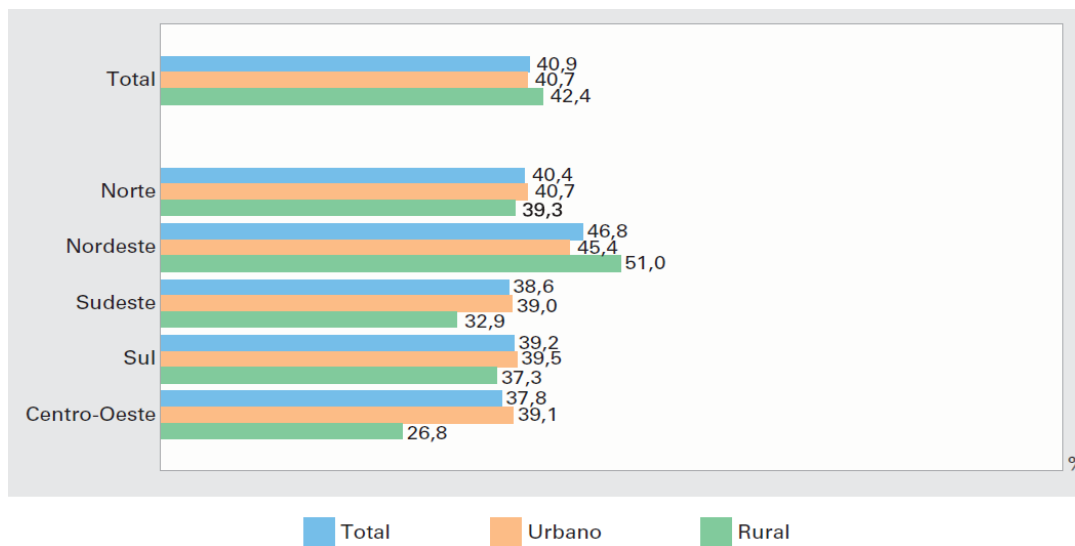
Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

O Censo Demográfico de 2010⁶ constatou que no Brasil a média de contribuição da mulher para o rendimento familiar era de 40,9%. As mulheres residentes em áreas urbanas totalizaram 40,7%, enquanto as residentes em áreas rurais somaram 42,4%, em termos do rendimento familiar total.

⁵ Em 2010, o valor do salário mínimo era de R\$ 510,00.

⁶ O Sistema Nacional de Informações de Gênero (SNIG) elaborou um estudo intitulado “Estatísticas de Gênero - Uma análise dos resultados do Censo Demográfico 2010”, que sistematiza um conjunto de indicadores, com base nesse Censo. Assim, evidencia-se que os gráficos 1, 2 e 3 que serão apresentados, são resultantes desse estudo.

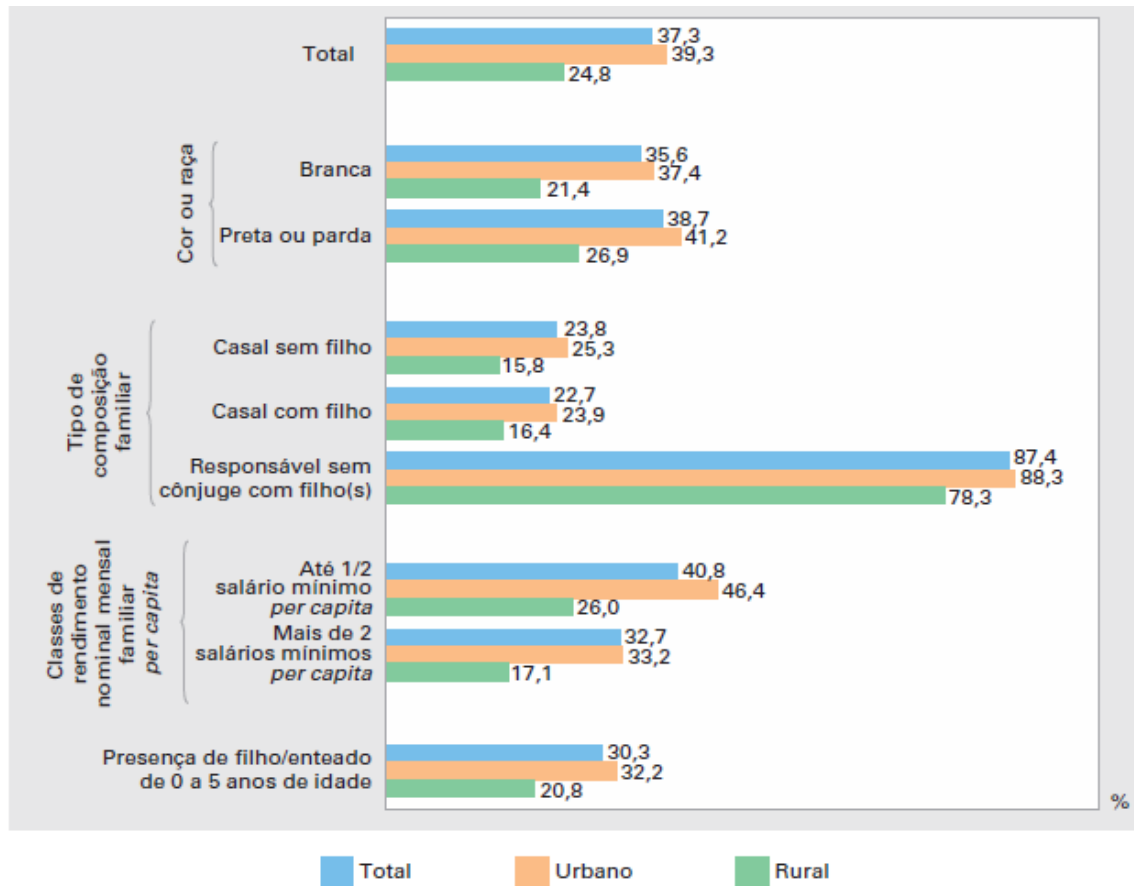
Gráfico 1 – A média do percentual do rendimento da mulher na família em relação ao rendimento total, nas famílias únicas e conviventes principais em domicílios particulares, por situação de domicílio, segundo as grandes regiões



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

O Gráfico 1 evidencia a média da contribuição das mulheres para a renda familiar total. Consta-se que existe uma variação da participação da mulher na composição total da renda familiar, considerando as regiões do País. No nordeste, por exemplo, a renda das mulheres na área rural (51%) é superior à renda masculina. Enquanto na região centro-oeste, a contribuição feminina representa, apenas, 26,8% da renda familiar total.

Gráfico 2 – Proporção das famílias com mulheres responsáveis, nas famílias únicas e conviventes principais em domicílios particulares, segundo a cor ou raça do responsável pela família, o tipo de composição familiar, as classes de rendimento nominal mensal familiar per capita e a presença de filho/enteado de 0/5 anos de idade na família



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

O Gráfico 2 mostra a proporção das famílias chefiadas por mulheres, com base nos indicadores cor ou raça, tipo de composição familiar, classes de rendimento nominal mensal familiar *per capita* e presença de filho/enteado de 0 a 5 anos. No Brasil, 37,3% das famílias tinham mulheres, como as responsáveis principais. Na área urbana, a representação das “chefas” de família é superior, à da área rural, 39,3% e 24,8%, respectivamente.

No que se refere ao indicador “cor ou raça”, os dados evidenciam que havia mais mulheres pretas⁷ ou pardas no comando das famílias em relação ao número de mulheres brancas. Na área urbana, as primeiras, ou seja, as mulheres pretas ou pardas, eram

⁷ Sabe-se, que deve ser utilizada, a terminologia “negra” e não “preta”, para questões raciais. Contudo, no gráfico apresentado, utiliza-se a terminologia “preta”.

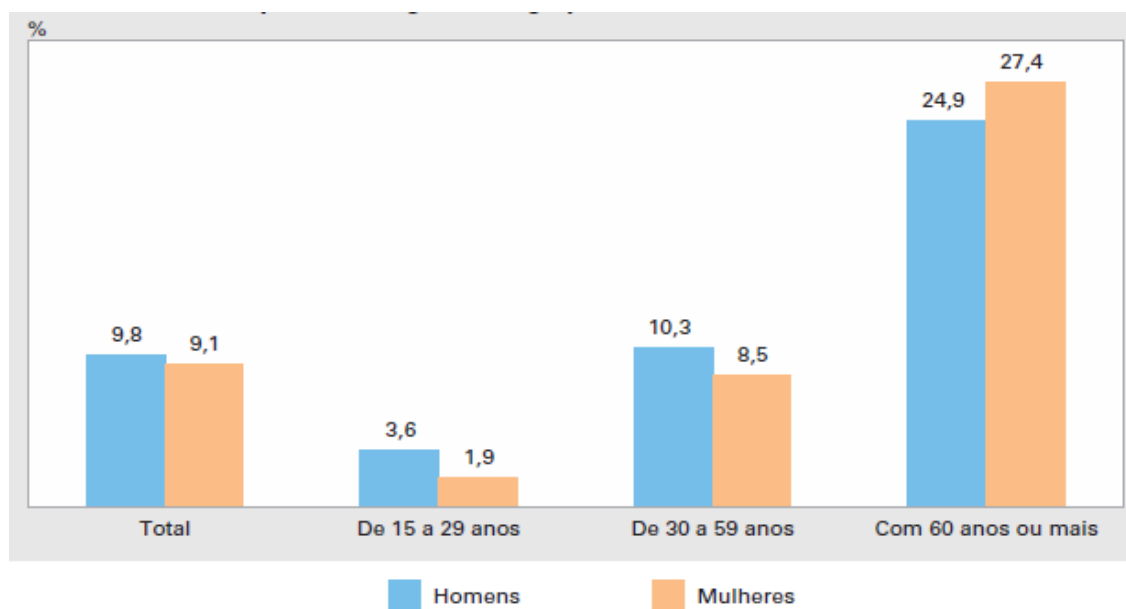
responsáveis por 41,2% dos domicílios, enquanto as segundas são responsáveis por 37,4% das famílias.

A composição familiar com maior representatividade no Brasil é aquela em que o responsável não tem cônjuge e tem filhos. Na área urbana essa composição familiar representa 88,3%. Já os casais sem filhos representam 25,3%, enquanto os casais com filhos correspondem a 23,9% das famílias com mulheres responsáveis.

As famílias chefiadas por mulheres cuja renda *per capita* é equivalente a até meio salário mínimo, na área urbana, corresponde a 46,4%. As famílias com renda per capita superior a dois salários mínimos, na área urbana, representam 33,2%. A presença de crianças (filhos/enteados) de 0 a 5 anos foi constatada em 32,2% dos domicílios chefiados por mulheres.

O Censo Demográfico de 2010 também traz dados relativos à educação dos brasileiros. As taxas de analfabetismo são diferentes entre homens e mulheres, especialmente quando se considera a faixa etária.

Gráfico 3 – Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade, por sexo, segundo os grupos de idade



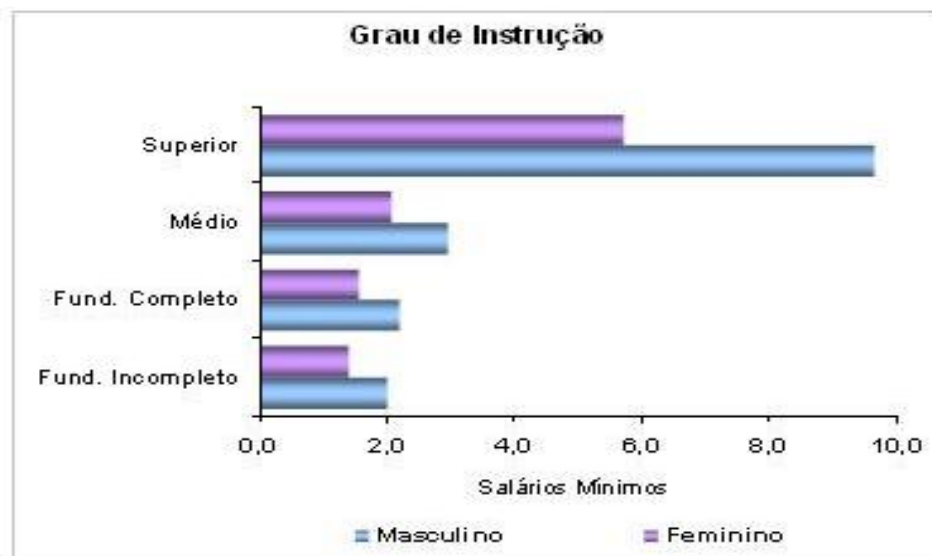
Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

A taxa de analfabetismo total evidencia, uma pequena diferença, entre o número de homens e mulheres analfabetos, 9,8% e 9,1%, respectivamente. Contudo, quando se faz a separação por faixas etárias, percebe-se que de 15 a 59 anos, existiam mais homens

analfabetos. Entre as idades de 15 a 29 anos, a taxa de analfabetismo entre os homens era de 3,6% e a taxa de analfabetismo entre as mulheres era de 1,9%. Os que se posicionavam entre 30 aos 59 anos, faixa etária na qual existia uma pequena elevação da diferença, que passou a ser de 1,8%. A população com 60 anos ou mais, se diferenciava da população mais jovem, pois havia mais mulheres analfabetas. A superioridade da taxa de analfabetismo feminina é de 2,5%, em relação à taxa de analfabetismo masculina.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o número de mulheres que ingressaram no ensino superior é maior, do que o número de homens. Até 2013, o percentual médio de alunas foi de 55% em cursos de graduação, na modalidade presencial. Já o índice de concluintes era maior, pois 60% eram mulheres. Reitera-se que a maior proporção feminina se fazia presente na área de humanas, conforme foi constatado, pelo IBGE, através do Censo Demográfico de 2010.

Gráfico 4 – Média salarial entre homens e mulheres, em relação ao grau de instrução



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

No Gráfico 4, constata-se que à medida que a escolaridade aumenta, a disparidade de renda entre homens e mulheres, adquire uma proporção mais elevada. A maior diferença entre as faixas salariais situava-se no ensino superior, pois os homens recebiam, aproximadamente, quatro salários mínimos, a mais do que as mulheres.

Segundo Carvalho (2003, p.17), “[...] da forma como os modelos masculino/feminino estão colocados na sociedade, eles não manifestam apenas uma diferença, mas reafirmam uma desigualdade [...]”.

Porém, o adentramento de mulheres nas áreas consideradas, especificamente masculinas, tem sido expressivo nas últimas décadas, embora elas ainda sejam a minoria. Saboya (2013) evidencia que, apesar das dificuldades encontradas pelas mulheres, nas suas inserções nas áreas das ciências e tecnologias, elas persistiam e estavam, cada vez mais presentes, nesses “guetos” masculinos.

4.3.1 Relações de Gênero na Ciência e Tecnologia (CT)

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

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. (p.4)

Os anos posteriores ao denominado Milagre Econômico (1969-1972), no Brasil, possibilitaram um maior adentramento das mulheres, nos setores considerados masculinos, tais como, os da construção civil, da indústria de equipamentos de comunicação/informação e no ramo metalúrgico. Contudo, a entrada das mulheres a esses espaços significou para as empresas uma diminuição de custos, tendo em vista as 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)

Cruz (2002) constata que, nas últimas décadas, as transformações sociais possibilitaram, uma maior participação da mulher, em 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)

Tabela 3 – 10 Maiores cursos de graduação em número de matrículas, por gênero

Curso	Feminino	Curso	Masculino
Pedagogia	568.030	Direito	355.020
Administração	445.226	Administração	354.888
Direito	414.869	Engenharia civil	183.297
Enfermagem	194.166	Ciências contábeis	136.733
Ciências contábeis	191.298	Ciência da computação	106.266
Serviço social	157.919	Engenharia de produção	97.658
Psicologia	146.347	Engenharia mecânica	91.802
Gestão de pessoal / RH	138.243	Engenharia elétrica	74.840
Fisioterapia	88.007	Formação de professor de educação física	71.215
Arquitetura e urbanismo	79.293	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	66.383

Fonte: MEC/Inep – Nota: Os cursos sem as cores estão entre os 10 maiores cursos nos dois gêneros.

Nesse sentido, o debate teórico acerca das temáticas ciência e tecnologia e as relações de gênero, tem sido expressivo 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, nos países latino-americanos, em função do crescimento das suas participações, na educação superior e na pós-graduação. Na União Europeia, 2/3 dos pesquisadores de 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 constatava-se a proporção de cinco pesquisadores homens, para, somente, uma pesquisadora mulher.

O Censo da Educação Superior de 2013 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 relação dos dez cursos mais procurados, em relação à questão de gênero. Na tabela a seguir, extraída esse Censo, disponível no site do Inep, estão listados esses cursos.

Através desses dados, é possível perceber que ainda existe uma concentração maior das mulheres, nas áreas das Ciências Humanas e das Ciências Sociais Aplicadas, além de algumas áreas da Saúde, como a Enfermagem e a Fisioterapia. Através da pesquisa realizada por Souza e Menezes (2013), percebe-se que a escolha das mulheres por esses cursos, pode ter sido 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. (p.87)

O curso de Pedagogia vem se constituindo, como sendo, essencialmente feminino. Além de ele ser o primeiro colocado nas escolhas femininas, não aparece entre os cursos mais procurados, pelos homens. Essa situação pode ser historicamente explicada. 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, para adentrarem no 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 País⁸.

Nos cursos em que, especialmente, a formação matemática é essencial, a presença dos homens é predominante. Ao se dedicarem aos estudos sobre gênero e ciência, Ichikawa, Yamamoto e Bonilha (2008) evidenciaram que, a definição social de áreas consideradas como masculinas ou femininas ainda influencia as mulheres, no momento de escolha da carreira a seguir, 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, não se pode negar, 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.

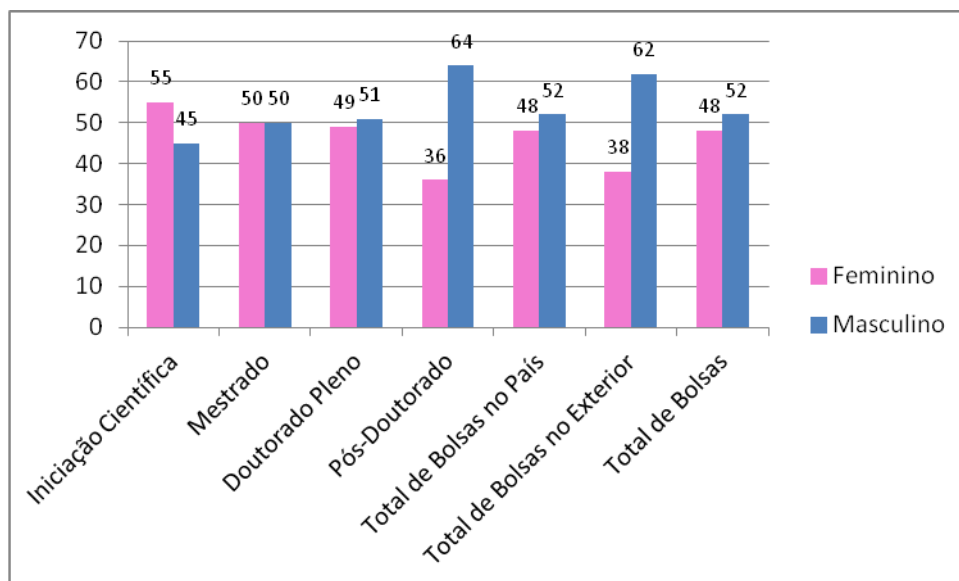
No que tange à concessão de bolsas de formação e fomento à pesquisa, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), de 2001 a 2013, se pode

⁸ Ver capítulo III.

verificar, um aumento no acesso da mulher a bolsas de pesquisas, em diferentes momentos de sua formação acadêmica.

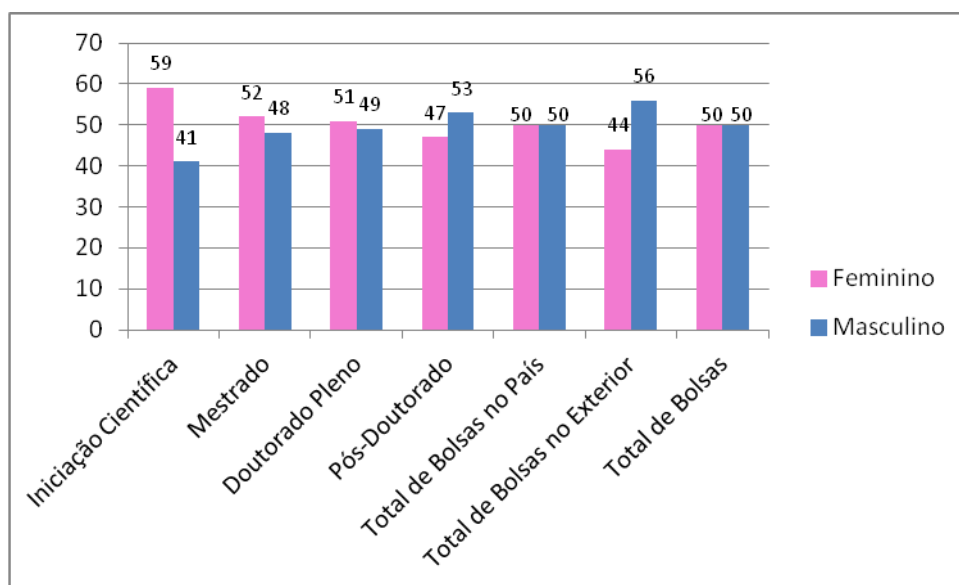
Em consonância com o número de ingressantes no ensino superior, em 2013, (54,7%), a porcentagem de bolsas de iniciação científica, destinadas às mulheres no mesmo ano, foi de 59%. No ano de 2001, o percentual de mulheres que eram contempladas, com essa modalidade de bolsa era de 55%, assim, houve um aumento de 4% ao longo de 12 anos. Às mulheres, em 2001, foi concedida a metade das bolsas, no nível de mestrado. Já em 2013, esse número aumentou: 52% das bolsas dessa modalidade foram destinadas às mulheres. No doutorado, 51% das bolsas, em 2001, foram destinadas aos homens. Já em 2013, a maior porcentagem de bolsas, 51%, foi destinada às mulheres. A modalidade pós-doutorado, em 2001, representou a maior diferença percentual de bolsas concedidas aos homens (64%). No ano de 2013, tal diferença entre bolsas destinadas aos homens e às mulheres foi, significativamente reduzida, tendo em vista que 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.

Gráfico 5 – Número de Bolsas (país e exterior) segundo modalidade e sexo do bolsista - 2001 (%)



Fonte: CNPq

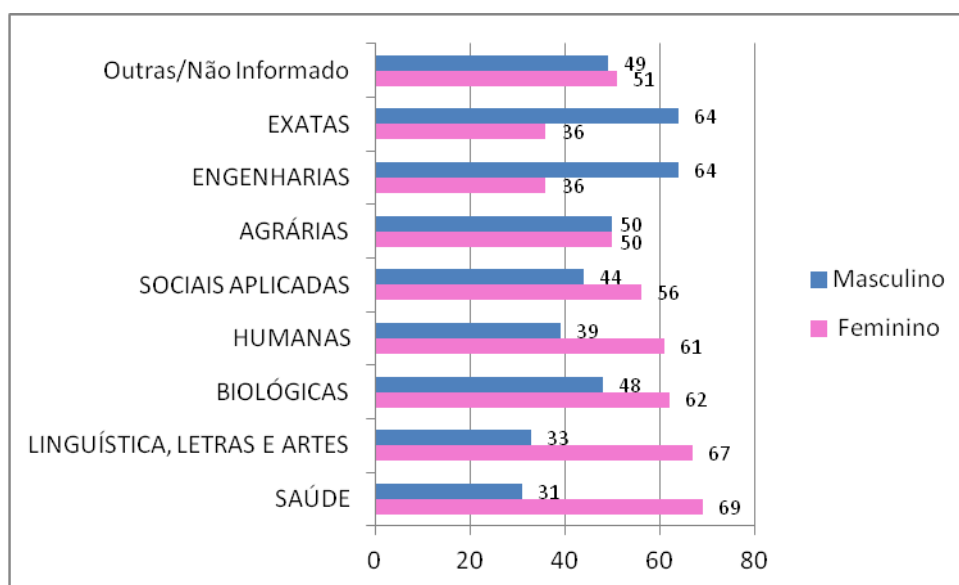
Gráfico 6 – Número de Bolsas (país e exterior) segundo modalidade e sexo do bolsista - 2013 (%)



Fonte: CNPq

Fazendo-se uma comparação entre os gráficos 5 e 6, percebe-se o crescimento do acesso das mulheres à pós-graduação. Entretanto, faz-se necessário considerar, as áreas nas quais essas mulheres se encontram concentradas.

Gráfico 7– Bolsas no país: Distribuição segundo grande área e sexo do bolsista-2013 (%)



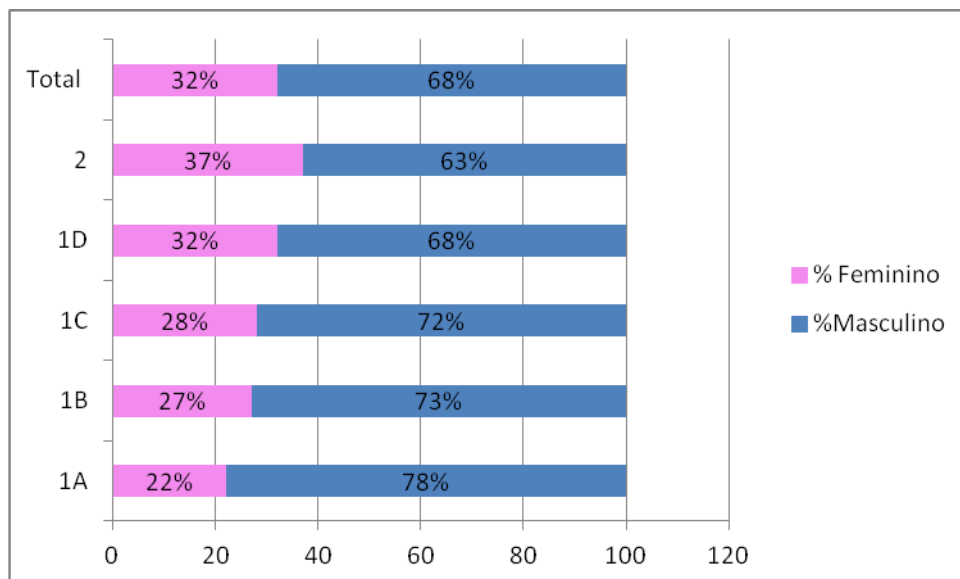
Fonte: CNPq

A porcentagem de distribuição de bolsas, segundo as áreas do conhecimento, vai ao encontro dos dados apresentados pelo Censo da Educação Superior de 2013. A maioria das mulheres, às quais foram destinadas bolsas do CNPq, se posicionou nos campos das ciências da saúde, da linguística, das letras e artes, das biológicas, das humanas e das sociais aplicadas. As áreas predominantemente masculinas, tanto no número de matrículas, quanto na destinação de bolsas, foram as ciências exatas e as engenharias. Nessa perspectiva, Souza e Menezes (2013) destacam que,

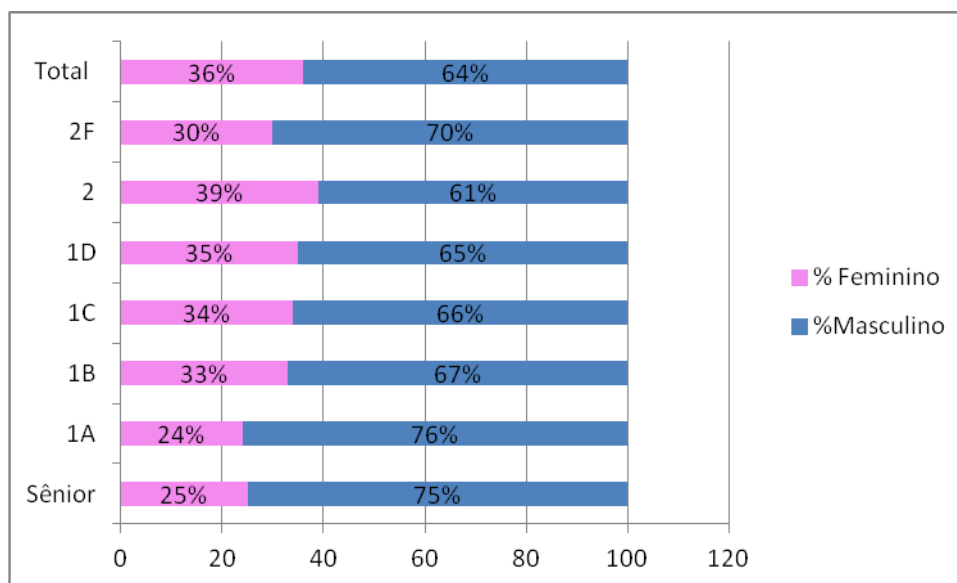
Parecendo corroborar as representações sociais sobre diferenças no campo cognitivo entre mulheres e homens, representações estas que apontam certa incompatibilidade entre as mulheres e os números, não há sequer uma mulher entre os Associados Honorários da SBM [Sociedade Brasileira de Matemática]. (p. 98)

O número de bolsas de pesquisa (PQ) concedidas a mulheres em 2001 correspondia a 32% do total, enquanto em 2013, o percentual passou a ser de 36%. Entretanto, constata-se, também, à medida que o nível de formação se eleva, o número de mulheres é reduzido. Na comparação entre os gráficos 7 e 8 é possível perceber, essa inversão de proporção.

Gráfico 8 – Número de Bolsas PQ por categoria e sexo do bolsista – 2001



Fonte: CNPq

Gráfico 9– Número de Bolsas PQ por categoria e sexo do bolsista – 2013

Fonte: CNPq

Carvalho (2015) apresenta dados resultantes de estudos, que podem subsidiar o entendimento da diferença entre o número de bolsas de pesquisa, concedidas aos homens e às mulheres. Segundo essa autora, essas não produzem sob as mesmas condições que aqueles.

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. (p.3)

Diante do exposto, a persistência da desigualdade entre homens e mulheres, ainda que essas estejam ocupando espaços, nos quais em determinados momentos históricos, suas presenças eram inaceitáveis (e inimagináveis), apresenta-se como um “mistério” a ser desvendado. Muitas são as pistas para o entendimento desse fenômeno.

4.3.1.1 Relações de Gênero na Educação Profissional e Tecnológica

No âmbito da EPT, 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

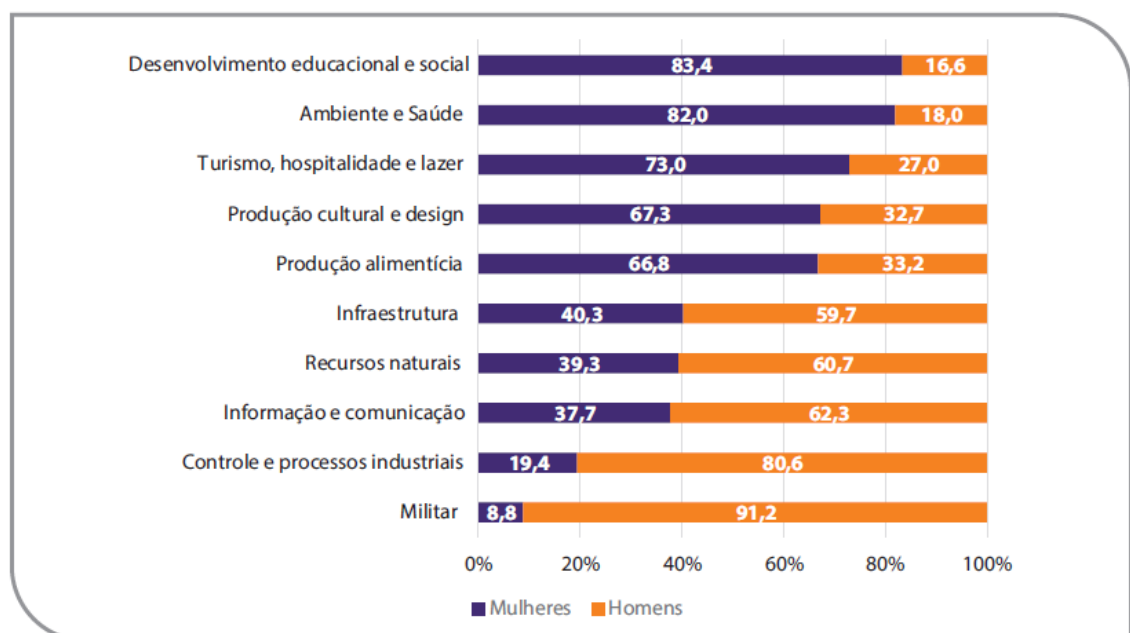
crecendo entre pesquisadores, no Brasil. As relações de gênero na EPT têm sido objeto de investigação nos níveis de mestrado e doutorado, assim como, tem dado origem à formação de núcleos de estudo sobre o tema.

A história da EPT no Brasil revela que, inicialmente, houve predominância de escolas profissionais masculinas sendo que a primeira escola feminina foi implantada em Belo Horizonte, em 1913⁹.

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 (64.440) era, mais do que o dobro, de matrículas de estudantes do sexo feminino (31.781). A expansão da RFEPCT impulsionou o número de matrículas na EPT. Segundo o “Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015”, dados do MEC/Inep revelam 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).

Tendo em vista o número superior de matrículas femininas, faz-se necessário identificar em que áreas elas estão presentes. Nessa perspectiva, o RASEAM 2014, relativo ao Censo Escolar de 2012, mostra no gráfico, a seguir, que a distribuição percentual por sexo tem relação com as grandes áreas do conhecimento.

Gráfico 10 – Distribuição percentual por sexo das matrículas em cursos profissionalizantes, segundo a grande área - 2012



Fonte: RASEAM 2014, baseando-se em dados do Censo Escolar de 2012.

⁹ Ver capítulo III.

Assim, como no ensino superior, percebe-se, também, uma maior concentração de mulheres na EPT, em áreas consideradas 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 há um “silenciamento” no tratamento das questões relativas às relações de gênero, tanto nas políticas públicas, quanto nos documentos da instituição pesquisada. Nesse sentido, as mulheres que adentram em cursos socialmente masculinizados, encontram dificuldades, nas suas inserções no campo de trabalho, desde à realização do estágio. Além disso, os resultados dessa pesquisa evidenciaram a persistência de estereótipos sexuais rígidos, os quais “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, por exemplo.

As relações de gênero na EPT, no âmbito do trabalho dos professores e professoras, que o objeto da investigação a ser realizada por esta pesquisadora, não se caracterizam como tema dos estudos identificados. Esses tratam da temática relacionada aos estudantes da referida modalidade de ensino, bem como ao currículo dos cursos que se matricularam. Assim, reitera-se que esta investigação visa evidenciar aspectos relativos ao trabalho docente na EPT sob a perspectiva das relações de gênero. Desse modo, pode-se afirmar, que se trata de uma pesquisa que pode contribuir, para diminuir a carência de estudos, nesta temática.

5 A PESQUISA REALIZADA: ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta os resultados da análise dos dados da pesquisa intitulada *EDUCAÇÃO TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS: Organização dos IFEs, Políticas para o Trabalho Docente, Permanência/Evasão de Estudantes e Transição para o Ensino Superior e para o Trabalho*¹⁰, no que se refere ao perfil profissional e pessoal das professoras do ensino médio técnico da RFEPCT, assim como os dados coletados através de pesquisa de campo, em uma instituição de Educação Profissional, denominada nesta investigação de Instituição de Educação Profissional e Tecnológica (IEPT), tendo em vista preservar a sua identidade por uma questão ética.

5.1 Metodologia

Em um estudo acadêmico-científico, a metodologia é essencial, para a definição e orientação do caminho a ser seguido pelo processo investigativo. De acordo com Gatti (2012), há diferentes métodos de se “fazer ciência”.

Para a referida autora, “quem pesquisa procura descrever, compreender ou explicar alguma coisa.”. Nesse sentido, “(...) o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento vinculado a critérios de escolha e interpretação de dados, qualquer que seja a natureza desses dados.” (GATTI, 2012, p. 10-11).

Esta pesquisa faz a interlocução com a pesquisa quantitativa, da qual a autora desta Dissertação participou, como foi mencionado, no início deste capítulo. Nessa pesquisa, a coleta de dados foi realizada através da aplicação de um questionário eletrônico, que devido ao seu grande número de sujeitos pesquisados e de dados coletados se constituiu como *survey*.

Esta investigação, reitera-se, se constitui como uma pesquisa Quali-Quantitativa, isto é, que faz a interlocução entre a pesquisa qualitativa e a quantitativa, dando ênfase à abordagem de cunho qualitativo, que tomou como referência dados obtidos pelo referido *survey*. Para Babbie (2003, p. 78), o uso desse método de pesquisa se caracteriza por “(...) tipicamente, examina[r] uma amostra de população (...)”.

¹⁰ Projeto do Observatório da Educação (OBEDUC) que atendeu ao Edital nº38/2010, financiado pela CAPES/INEP. A coordenadora geral do referido projeto é a Profª Drª Rosemary Dore Heijmans. Essa pesquisa se iniciou em janeiro de 2011 e seu fim está previsto para dezembro de 2014. A investigação é composta por três núcleos, a saber: CEFET MG, UFMG e PUC Minas. Ressalta-se que o Núcleo PUC Minas tem por objetivo investigar aspectos relativos à formação/profissionalização e ao trabalho docente dos professores da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) da RFEPCT.

De acordo com Gatti (2004), não houve e não existe uma tradição sólida, no uso de dados quantitativos, no campo da pesquisa educacional brasileira e, isso

[...] dificultou, e dificulta, o uso desses instrumentais analíticos de modo mais consistente, bem como dificulta a construção de uma perspectiva mais fundamentada e crítica sobre o que eles podem ou não podem nos oferecer; dificulta ainda a construção de uma perspectiva consistente face aos limites desses métodos, limites que também existem nas metodologias ditas qualitativas os quais, em geral não têm sido também considerados. De outro lado, dificulta a leitura crítica e contextualizada quando dados quantitativos são trazidos à discussão, seja nos âmbitos acadêmicos, seja em âmbito público. (GATTI, 2004, p. 14).

A utilização de dados quantitativos em pesquisas educacionais contribui para a obtenção de subsídios que possibilitam a compreensão da realidade sócio-educacional. Esses estudos possibilitam, ainda, a desmistificação das “representações, preconceitos e ‘achômetros’” que se embasam no senso comum.

Ressalta-se, porém, que apenas o uso de dados quantitativos não permite a identificação e análise de determinados aspectos, ou seja, de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que não foram contemplados no âmbito da pesquisa realizada, no decorrer do OBEDUC. Assim, Minayo (1994) afirma que, através da abordagem qualitativa, se torna possível o aprofundamento, no mundo dos significados das ações e relações humanas. A autora considera, também, que essas diferentes abordagens, qualitativa e quantitativa, se complementam, tendo em vista que, a realidade que elas abarcam, dialogam constantemente.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa tem as seguintes características: 1) o ambiente natural é a fonte direta de dados e o investigador é o seu principal instrumento; 2) ela é descritiva, os dados recolhidos não são numéricos, mas palavras ou imagens; 3) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo avaliativo do que simplesmente pelos resultados ou produtos desse processo; 4) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Assim, as abstrações são construídas na medida em que os dados particulares recolhidos vão se agrupando; 5) o significado é de importância vital nessa abordagem qualitativa.

A pesquisa qualitativa, desta Dissertação, foi desenvolvida através da realização de entrevistas semiestruturadas. Não foi possível a realização da análise documental, em razão da não autorização da instituição investigada, para que esta pesquisadora tivesse acesso aos documentos relativos às professoras, sujeitos da investigação. Os dados coletados foram analisados à luz da Análise de Conteúdo, concebida por Bardin (2011). Os dados

quantitativos, por sua vez, foram interpretados através da Estatística Descritiva e usados para traçar o perfil pessoal e profissional das professoras da EP, na IEPT, lócus deste estudo.

Nesta investigação, constituíram-se como sujeitos da pesquisa, conforme foi exposto, sete professoras que atuavam nas disciplinas técnicas, de Formação Profissionalizante. Em razão da escassez de estudos, relativos a essa temática, não se limitou o número de participantes da entrevista semiestruturada, sendo o convite enviado, através de emails dirigidos às coordenadoras e aos coordenadores de todos os cursos, para que eles o encaminhassem às professoras.

Optou-se pela realização da entrevista semiestruturada, pois segundo Lüdke e André (1986), nela não existe a imposição de uma ordem rígida de questões e respostas. Assim, o(a) entrevistado(a) discorre sobre o tema com base nas informações que ele(a) detém e que justificam a sua realização. Além disso, essas autoras destacam que a entrevista semiestruturada possibilita, ainda, “[...] correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Nesse sentido, para nortear a entrevista, foi elaborado um roteiro de perguntas, bem como um termo de concessão de depoimento oral, disponibilizados, nos Apêndices, deste trabalho.

Os dados coletados pela pesquisa qualitativa foram analisados, reitera-se, por meio da Análise de Conteúdo, que consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, tendo como base processos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens/depoimentos.

Após a transcrição das entrevistas, para possibilitar a análise dos dados nelas contidos, foi necessário, depois de repetidas leituras das entrevistas transcritas, proceder à identificação de categorias de análise. De acordo com Gomes (2004), trabalhar com categorias significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse autor destaca que as categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados. Nesta investigação, optou-se por defini-las a partir da coleta de dados, pois segundo Gomes (2004), elas se tornam mais específicas e mais concretas.

Apresenta-se, a seguir, os caminhos trilhados por esta investigação até o adentramento na instituição investigada e contato com as professoras, sujeitos da pesquisa.

5.1.1 Caminhos trilhados pela a Investigação

Inicialmente, faz-se necessário destacar que o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC Minas, antes do adentramento, desta pesquisadora, ao campo de pesquisa, atendendo, assim, aos requisitos da Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

A escolha do lócus de investigação, levou em conta, a sua tradição histórica na EP, por se tratar de uma instituição centenária e muito reconhecida. Além disso, a oferta de variados cursos técnicos de nível médio, que contemplam diferentes eixos de formação profissionalizante, levou à hipótese da pouca presença de mulheres, no exercício da docência, no âmbito da modalidade em pauta, tendo como base dados do CNPq apresentados anteriormente, nesta Dissertação.

Esclarece-se que, nessa fase inicial da pesquisa, após a autorização para realizar a investigação pelo vice-diretor da IEPT, que ficou condicionada à aprovação do CEP da PUC Minas, ressalta-se que teve dificuldade em estabelecer contato com o diretor de educação profissional e tecnológica, em razão dos muitos compromissos, peculiares ao exercício desse cargo. Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994, p. 115) afirmam que “[...] o primeiro problema com que o investigador se depara no trabalho de campo, é a autorização para conduzir o estudo que planejou”. Assim, após a apresentação da pesquisa a esse gestor, o mesmo disponibilizou uma lista com os contatos de emails e telefones das coordenadoras e dos coordenadores dos cursos técnicos de nível médio, que deveriam fazer os contatos com as docentes.

Assim, de posse dos contatos das chefias imediatas das docentes, esta pesquisadora iniciou o processo de convite a elas a participarem da investigação. As coordenadoras e coordenadores encaminharam, reitera-se, a mensagem para as docentes, e, aquelas que se disponibilizaram e tinham interesse em colaborar com a pesquisa, se manifestaram, respondendo, também, por email, sobre as suas disponibilidades, para realização da entrevista semiestruturada.

Do total de professoras que receberam o convite, nove retornaram, manifestando seus interesses em participarem da investigação. Dentre essas, uma atuava, exclusivamente, no ensino superior, na instituição pesquisada. Outra professora agendou a entrevista no local de sua preferência, entretanto, no horário definido, esta pesquisadora fez contato por telefone e a docente justificou a sua ausência, em razão de uma enfermidade acometida pelo seu filho de

um ano de idade. Nesse fato, já é possível evidenciar que, como afirma Hirata (2003, p.149), “o trabalho doméstico tem sido caracterizado por pesquisadores na França como a relação social de disponibilidade para o marido e para os filhos.”. Nessa perspectiva, sabe-se que o trabalho doméstico e os cuidados para com os filhos, é dividido, de modo desigual, entre mulheres e homens.

Foram entrevistadas sete professoras, das quais quatro são engenheiras eletricitas, eram egressas do curso de Turismo e a última graduada em Ciência da Computação.

5.1.2 Genealogia da instituição pesquisada

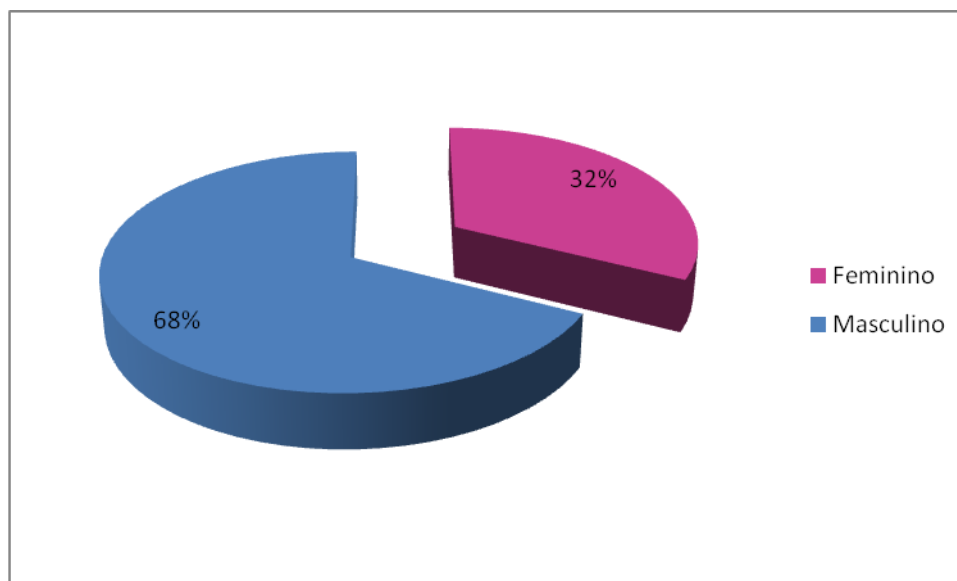
A instituição lócus desta pesquisa oferta Educação Profissional e Tecnológica, estando ligada à RFEPCT e está localizada em Belo Horizonte. Reitera-se que o nome da instituição não será revelado, por uma questão ética, fazendo-se referência à mesma como IEPT. Além disso, reforça-se, também, que a escolha dessa instituição se deu, em função de sua tradição histórica no campo da EP.

Durante a realização desta investigação, a IEPT ofertava os seguintes cursos técnicos de nível médio: Controle Ambiental, Edificações, Eletromecânica, Equipamentos Biomédicos, Hospedagem, Estradas, Informática, Informática para Internet, Mecânica Industrial, Mecatrônica, Meio Ambiente, Metalurgia, Mineração, Produção de Moda, Química, Rede de Computadores e Trânsito.

Em relação ao ensino superior, a instituição oferta cursos de graduação e pós-graduação nas áreas de Administração, Educação Tecnológica, Engenharia, Formação Pedagógica, Letras, Modelagem Matemática e Computacional e Química Tecnológica.

5.1.3 Utilização do Banco de Dados da Pesquisa do OBEDUC: delimitação do perfil das professoras da instituição investigada

Os dados quantitativos, que serão apresentados, são oriundos da pesquisa *EDUCAÇÃO TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS: Organização dos IFEs, Políticas para o Trabalho Docente, Permanência/Evasão de Estudantes e Transição para o Ensino Superior e para o Trabalho*, conforme já foi explicitado. O questionário, instrumento de coleta dessa investigação, foi respondido, na IEPT por 148 docentes, sendo 101 (68%) homens e 47 (32%) mulheres, conforme se pode observar, no gráfico 11.

Gráfico 11 - Sexo dos Docentes da IEPT

Fonte: Banco de Dados, 2014

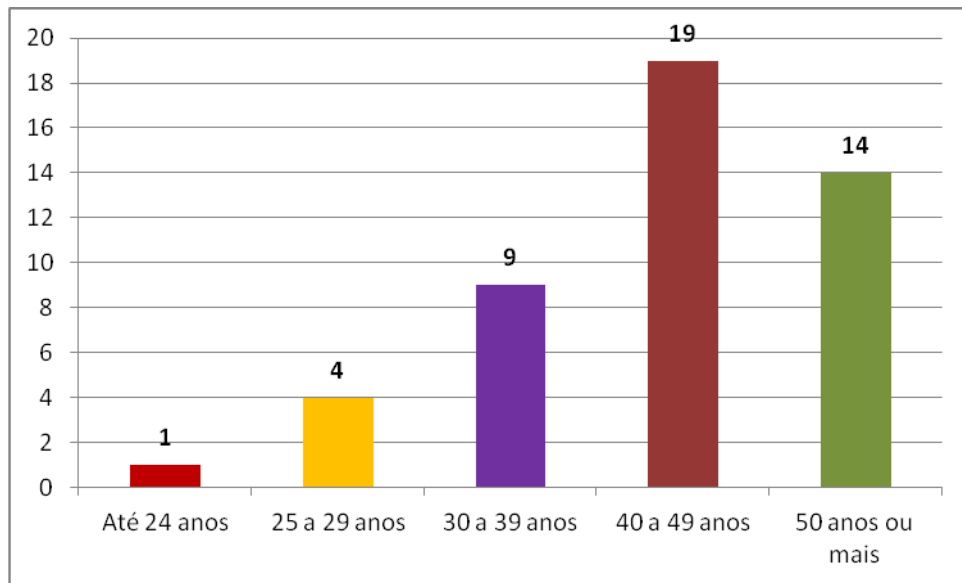
O instrumento em pauta é constituído por 207 questões, sendo essas divididas em quatro eixos temáticos, a saber: 1.Perfil; 2.Formação e Profissionalização; 3.Trabalho Docente; 4. Adoecimento, Mal-Estar e Bem-Estar.

Foram selecionados os dados que possibilitariam uma análise, relativa ao perfil pessoal e profissional das professoras da instituição investigada. Esses dados foram sistematizados e analisados através da estatística descritiva, sendo traduzidos em gráficos e tabelas, apresentados a seguir.

5.1.4 Perfil Pessoal das Professoras

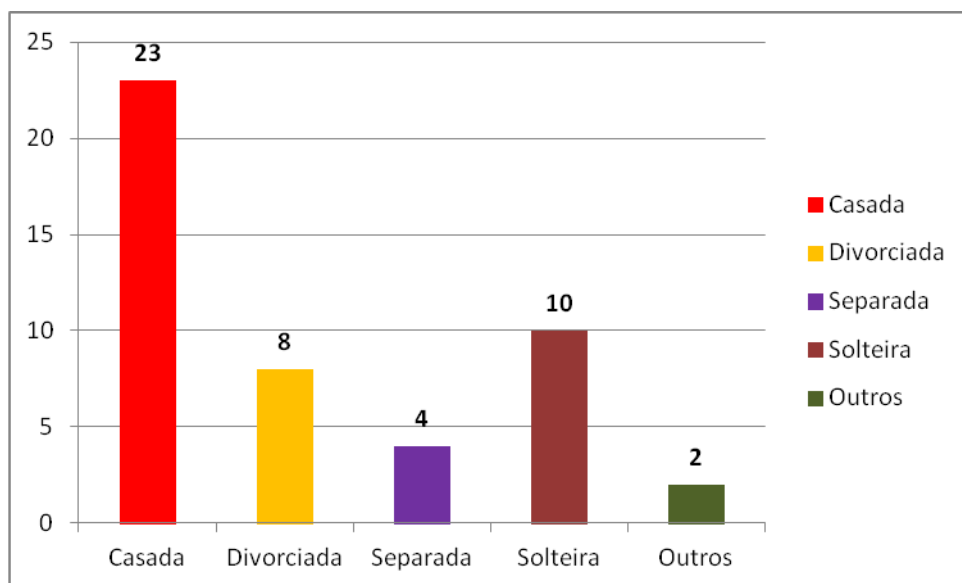
Inicialmente, destaca-se que, para a apresentação dos dados quantitativos, optou-se pela utilização da frequência das respostas, tendo em vista o número de respondentes, que é, como foi exposto, de 47 professoras.

O gráfico 12 apresenta os dados relativos à idade das docentes. Das 47 professoras, uma tinha até 24 anos, quatro tinham de 25 a 29 anos, nove tinham de 30 a 39 anos, 19 docentes, o maior número de respondentes se situava na faixa de 40 a 49 anos e 14 tinham 50 anos ou mais.

Gráfico 12 – Faixa Etária das Docentes

Fonte: Banco de Dados, 2014

No que se refere ao estado civil das professoras, conforme se pode constatar no gráfico 13, a maior parte é casada, sendo assim, 23 docentes declararam tal estado civil. As divorciadas eram oito, quatro se declararam separadas, dez eram solteiras e duas selecionaram a opção outros.

Gráfico 13 – Estado Civil das Professoras

Fonte: Banco de Dados, 2014

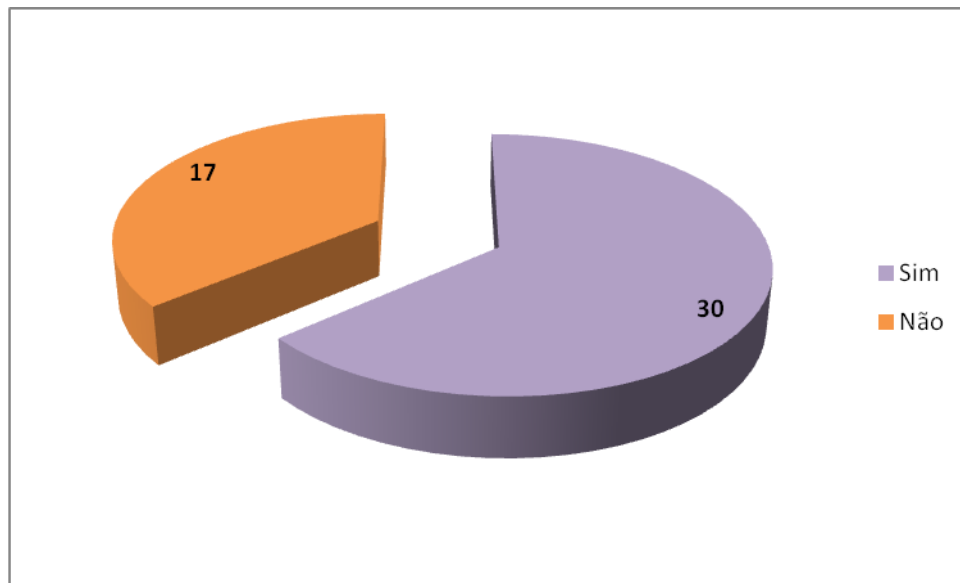
O cruzamentos dos dados anteriores, referentes à idade e ao estado civil das docentes investigadas, traduzidos na tabela 4, evidenciaram que das professoras casadas, uma tinha até 24 anos, uma se situava entre 25 a 29 anos, três se inseriam na faixa etária entre 30 e 39 anos, enquanto a maior parte das casadas ficou na faixa etária entre 40 a 49 anos, sendo 13 professoras, e cinco das respondentes tinham 50 anos ou mais. No que se refere às divorciadas, uma tinha entre 30 a 39 anos, três tinham de 40 a 49 anos e quatro se colocavam na faixa etária acima de 50 anos. Das professoras separadas, uma tinha de 30 a 39 anos, uma se situava na faixa etária de 40 a 49 anos e duas tinham 50 anos ou mais. Das docentes que se declararam solteiras, uma tinha de 25 a 29 anos, quatro ficavam entre 30 a 39 anos, duas se posicionavam entre 40 a 49 anos e outras duas tinham 50 anos ou mais. O estado civil “outros” foi declarado por duas docentes, que tinham entre 25 a 29 anos.

Tabela 4 – Estado Civil das Professoras

Estado Civil	Idade				
	Até 24 anos	25 a 29 anos	30 a 39 anos	40 a 49 anos	50 anos ou mais
Casada	1	1	3	13	5
Divorciada			1	3	4
Separada			1	1	2
Solteira		1	4	2	2
Outros		2			

Fonte: Banco de Dados, 2014

A questão relativa à maternidade ou não das professoras, se constatou que a maioria delas tinha filhos, 30 docentes eram mães e 17 não tinham filhos, conforme está apresentado, no gráfico 14.

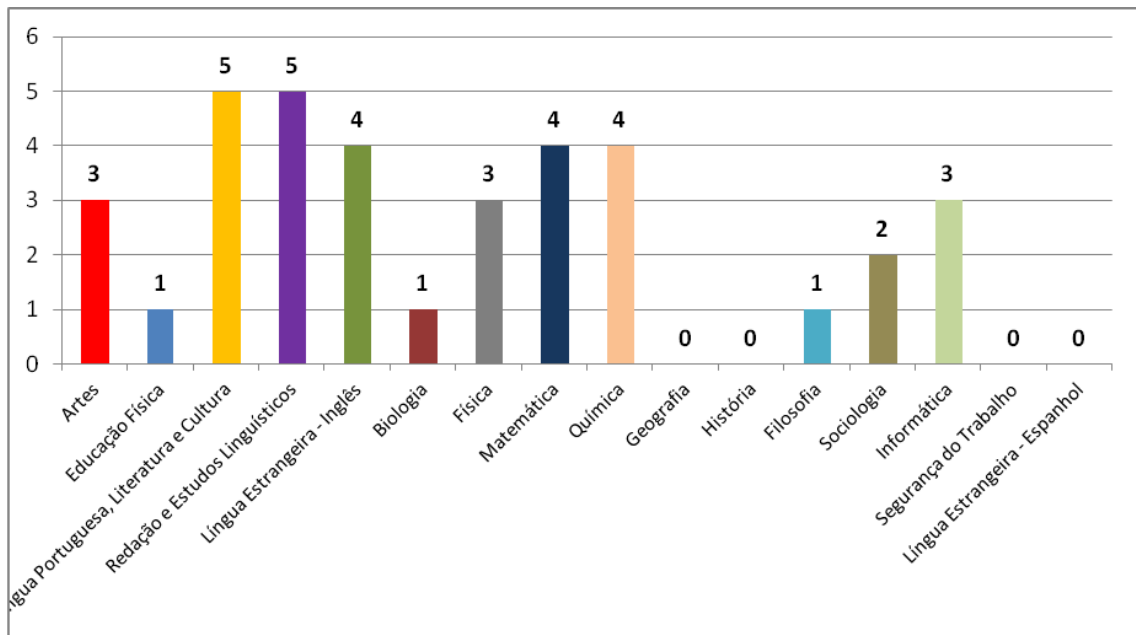
Gráfico 14 – Tem filhos

Fonte: Banco de Dados, 2014

5.1.4.1 Perfil Profissional das Professoras

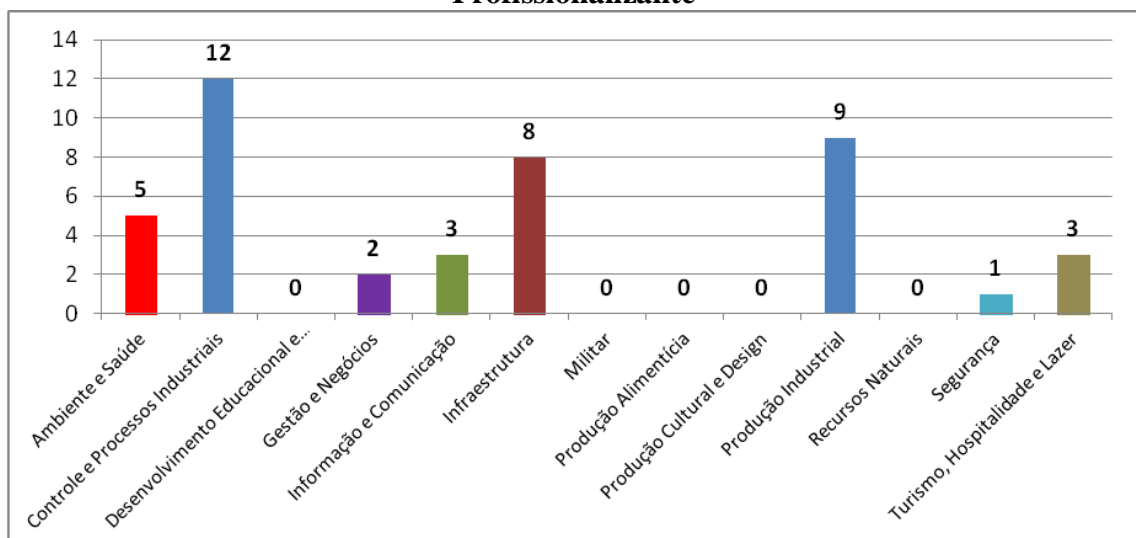
Nas questões relativas à atuação das docentes, as respondentes foram indagadas sobre a área em que lecionam. Vale ressaltar que nessas questões as docentes puderam optar por quantos itens se fizessem necessários, tendo em vista que podiam lecionar mais de uma disciplina.

Apesar de as professoras da Formação Geral e/ou Diversificada, não se constituírem como do universo da Pesquisa, considerou-se importante, destacar as áreas em que as mulheres atuavam na EP, de um modo geral. No gráfico 15 percebe-se que, a maioria das disciplinas lecionadas pelas professoras se situava nas áreas de Artes; Língua Portuguesa, Literatura e Cultura; Redação e Estudos Linguísticos e Língua Estrangeira- Inglês. Essas áreas somaram 17 escolhas, de um total de 36 respostas, em 16 opções. Nessa perspectiva, esses dados vão ao encontro do que foi constatado pelo Censo Demográfico de 2010, conforme apresentado no capítulo dois (intitulado GÊNERO, RELAÇÕES SOCIAIS DE SEXO E RELAÇÕES DE GÊNERO: APORTES TEÓRICOS).

Gráfico 15 - Disciplinas Lecionadas na Formação Geral e/ou Diversificada

Fonte: Banco de Dados, 2014

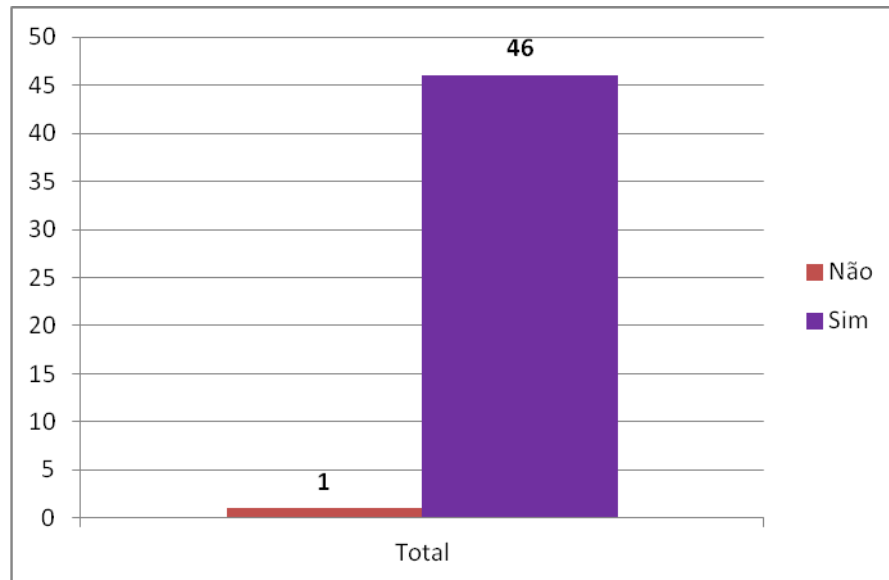
No que se refere à Formação Profissionalizante, pode-se constatar que a maioria das disciplinas lecionadas pelas docentes, assim, podem ser constadas 21, era das áreas de Controle e Processos Industriais e Produção Industrial. Em seguida, se posicionaram as disciplinas relacionadas à Infraestrutura (oito escolhas) e em terceiro, as da área de Ambiente e Saúde (cinco escolhas). As áreas de Turismo, Hospitalidade e Lazer e a de Informação e Comunicação obtiveram três respostas, respectivamente; a área de Gestão e Negócios obteve duas respostas, enquanto a área de Segurança foi assinalada uma vez.

Gráfico 16 - Eixo das Disciplinas lecionadas na Formação Profissionalizante

Fonte: Banco de Dados, 2014

A questão que tratou da formação das docentes, em nível superior, evidenciou que das 47 professoras, 46 cursaram curso superior, conforme pode se observar, no gráfico 17.

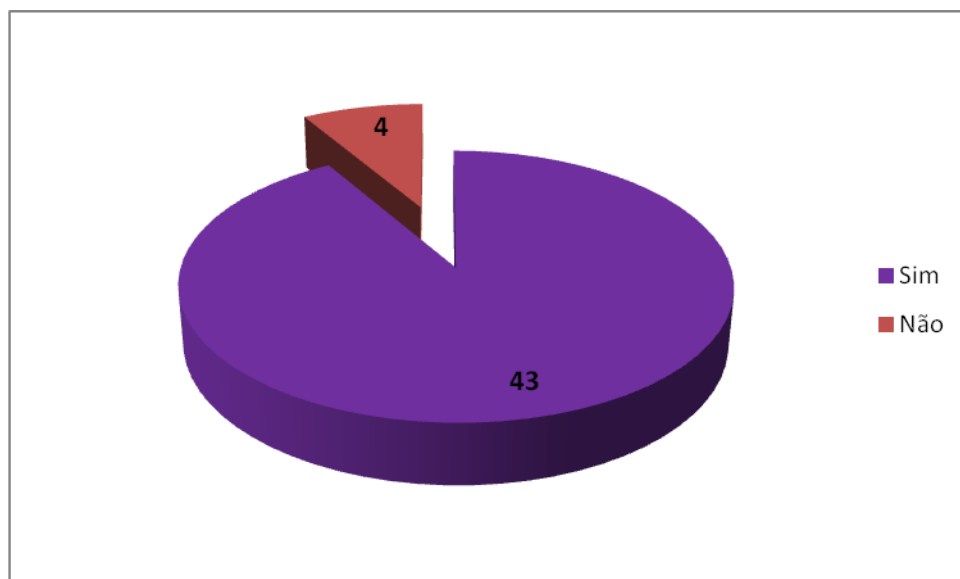
Gráfico 17 – Cursou o Nível Superior



Fonte: Banco de Dados, 2014

No que tange à pós-graduação, ficou evidente que, a maioria das docentes deu continuidade as suas formações acadêmicas. Nesse sentido, os dados apresentados no gráfico 18, destacam que 43 professoras cursaram pós-graduação.

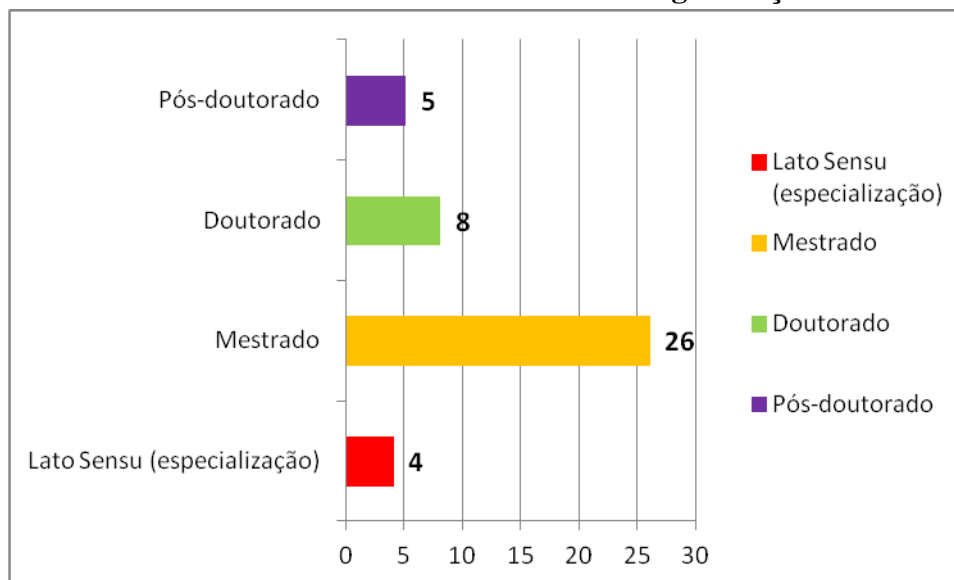
Gráfico 18 – Formação no nível da Pós-graduação



Fonte: Banco de Dados, 2014

Das 43 docentes que cursaram pós-graduação, 26 fizeram Mestrado, oito cursaram o Doutorado, cinco fizeram Pós-doutorado e quatro cursaram pós-graduação Lato Sensu (Especialização), conforme está apresentado no gráfico 19.

Gráfico 19 – Níveis Cursados da Pós-graduação



Fonte: Banco de Dados, 2014

O cruzamento entre os dados relativos à faixa etária das docentes e à formação das mesmas evidenciou que a docente que não possui a formação em nível superior, tinha 50 anos ou mais, uma professora de até 24 anos cursou a Graduação, assim como duas professoras na faixa etária de 25 a 29 anos. A Pós-graduação Lato Sensu (Especialização) foi cursada por duas docentes que tinham entre 30 e 39 anos, uma professora que estava na faixa etária de 40 a 49 anos e uma que tinha 50 anos ou mais. Já o Mestrado, que constituiu como a pós-graduação que teve o maior número de respostas das docentes, foi concluído por duas professoras que tinham entre 25 a 29 anos, quatro professoras que estavam na faixa etária de 30 a 39 anos, enquanto aquelas que tinham entre 40 e 49 anos e 50 anos ou mais, foram dez em cada faixa etária, conforme pode se observar na tabela 5.

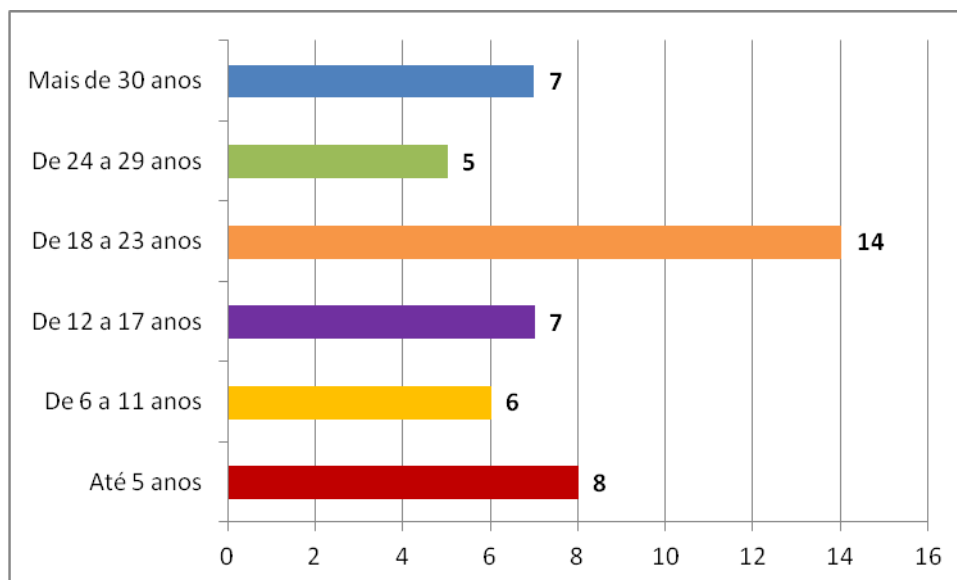
Já o Mestrado que se constituiu como a Pós-graduação que obteve maior número de respostas e, assim: duas docentes entre 25 a 29 ano; quatro docentes que se encontravam na faixa etária entre 30 a 39 anos; dez que estavam na faixa entre 40 e 49 anos e dez professoras com 50 anos ou mais, conforme pode se observar, na tabeca 5.

Tabela 5 – Idade x Formação

Formação	Idade				
	Até 24 anos	25 a 29 anos	30 a 39 anos	40 a 49 anos	50 anos ou mais
Não possui graduação					1
Graduação	1	2			
Especialização			2	1	1
Mestrado		2	4	10	10
Doutorado				7	1
Pós-doutorado			3	1	1

Fonte: Banco de Dados, 2014

O item do questionário que indagou às respondentes sobre o tempo de atuação no magistério, revelou que oito professoras tinham até 5 anos docência, seis atuaram na área de 6 a 11 anos, sete possuíam experiência no magistério de 12 a 17 anos. Pode-se constatar, através do gráfico 20, que grande parte das docentes investigadas, 14, atuavam na docência de 18 a 23 anos. As respondentes que tinham experiência de 24 a 29 anos, totalizaram cinco professoras, enquanto sete atuavam no magistério há mais de 30 anos.

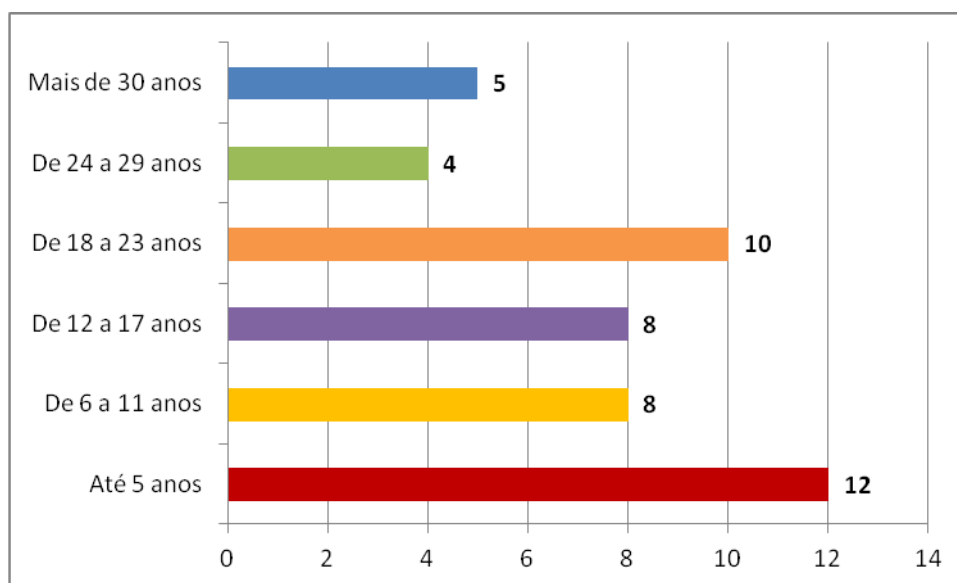
Gráfico 20 - Tempo de Atuação no Magistério

Fonte: Banco de Dados, 2014

No que tange ao tempo de atuação no magistério, especificamente na RFEPCT, os dados evidenciaram que o maior número de professoras, ou seja, 12 atuavam na referida Rede por um período de até 5 anos, oito docentes lecionavam na RFEPCT de 6 a 11 anos, oito

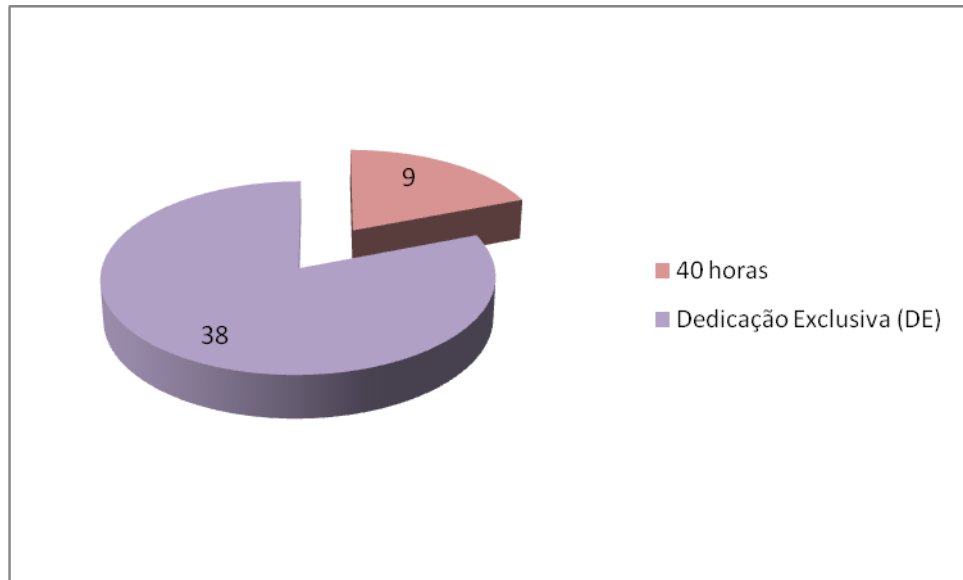
respondentes atuavam por um período entre 12 e 17 anos, dez professoras exerciam o magistério na REFEPCT, entre 18 a 23 anos, quatro de 24 a 29 anos, enquanto cinco professoras possuíam mais de 30 anos de experiência na Rede em pauta, conforme está apresentado no gráfico 21.

Gráfico 21 - Tempo de atuação na RFEPCCT



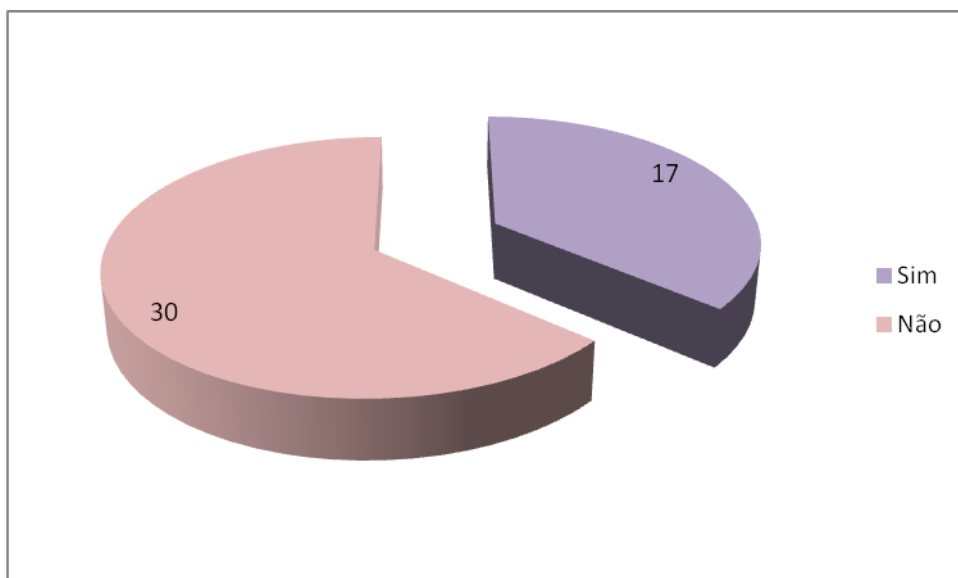
Fonte: Banco de Dados, 2014

No gráfico 22, pode-se constatar que das 47 professoras, 38 trabalhavam em regime de Dedicção Exclusiva (DE) e nove dedicavam 40 horas semanais ao trabalho, na instituição investigada.

Gráfico 22- Regime de Trabalho

Fonte: Banco de Dados, 2014

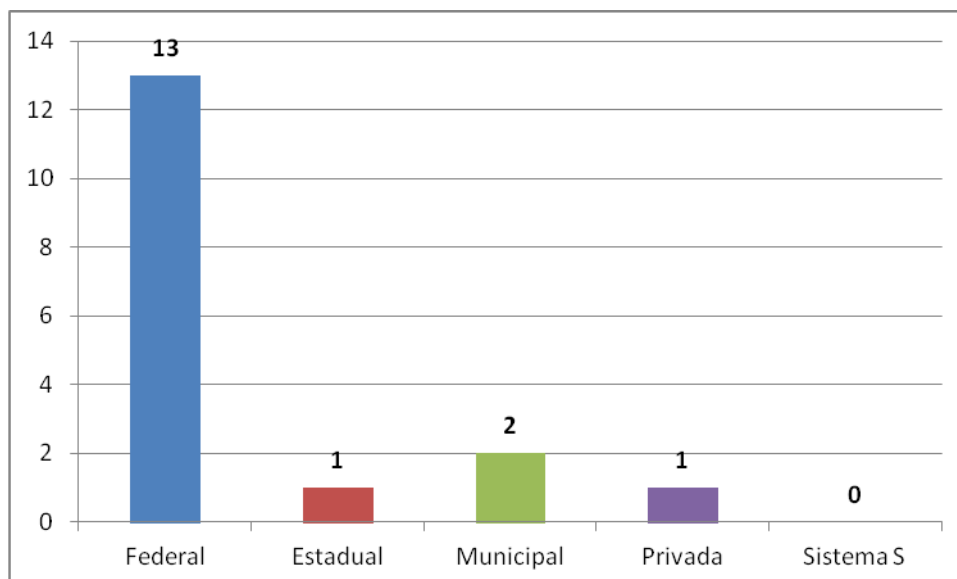
Em relação à formação técnica de nível médio, os dados evidenciam que a maioria das docentes não cursou essa modalidade de ensino, pois 30 respondentes declararam que não possuem essa formação, enquanto 17 afirmaram ter cursado algum técnico de nível médio, conforme está apresentado no gráfico 23.

Gráfico 23 - Formação Técnica de Nível Médio

Fonte: Banco de Dados, 2014

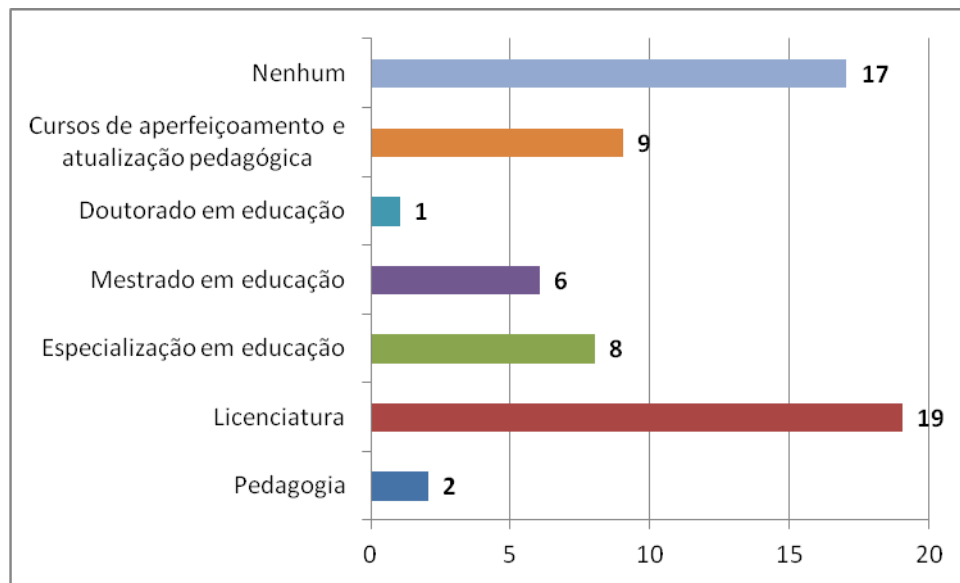
O gráfico 24 evidencia que das docentes que cursaram o técnico de nível médio, a maioria o fez na Rede Federal, sendo que entre 13 professoras, uma cursou na Rede Estadual, duas cursaram na Rede Municipal, enquanto uma cursou na Rede Privada.

Gráfico 24 - Rede de Ensino de realização do Curso Técnico de Nível Médio



Fonte: Banco de Dados, 2014

No item que indagou às docentes sobre a realização de formação, na área pedagógica, as respondentes poderiam optar por até três opções que consideraram mais importantes. Assim, das 47 professoras, 30 haviam cursado alguma capacitação na área pedagógica, enquanto 17 não possuíam formação nessa área, conforme se verifica, no gráfico 25. Dentre as docentes que possuíam formação na área pedagógica, duas cursaram Pedagogia, sendo que a maior parte (19 professoras) havia cursado Licenciatura. No âmbito da Pós-graduação, oito cursaram Especialização em Educação, seis concluíram o Mestrado em Educação, uma fez Doutorado em Educação. Destaca-se, também, que nove participaram de Cursos de Aperfeiçoamento e Atualização Pedagógica.

Gráfico 25 - Cursos Realizados na Área Pedagógica

Fonte: Banco de Dados, 2014

5.2 Dados coletados através das entrevistas: o quê as professoras da RFEPCT dizem sobre as relações de gênero

Na realização do trabalho de campo, foram entrevistadas sete professoras das disciplinas técnicas, conforme já mencionado, que atuavam na IEPT. Nos depoimentos, as docentes foram identificadas por nomes fictícios, escolhidos por elas, a fim de preservar a privacidade e o sigilo das informações fornecidas por cada uma das participantes. As professoras foram nomeadas por: Bárbara (48 anos), Clarice (32 anos), Isabela (50 anos), Letícia (46 anos), Maria (39 anos), Marina (32 anos) e Rita. Através da Análise de Conteúdo dos depoimentos, foram identificadas 12 categorias, a saber: **1.** contribuição da formação inicial para a prática docente; **2.** contribuição da formação continuada para a prática docente; **3.** formação técnica de nível médio; **4.** tempo de exercício do magistério; **5.** a opção pelo magistério e pela educação profissional; **6.** avaliação do trabalho na IEPT: dificuldades/facilidades encontradas; **7.** disciplina(s) lecionada(s); **8.** atuação em outra instituição de ensino ou empresa; **9.** vida pessoal x vida profissional; **10.** relações interpessoais e profissionais com professores e alunos do sexo masculino; **11.** o acesso a cargos/funções técnico-administrativas e outras de maior status.

De início, se esclarece que as formações/graduações das professoras entrevistadas eram: Bárbara, engenheira eletricista; Clarice, bacharel em Turismo; Isabela, engenheira eletricista; Letícia, engenheira eletricista; Maria, bacharel em Ciência da Computação; Marina, bacharel em Turismo e Rita, engenheira eletricista.

5.2.1 Categoria 1: contribuição da formação inicial para a prática docente

Nesta categoria, as docentes esclareceram a possível contribuição da formação inicial que cursaram, para o exercício da docência. Algumas, quando questionadas, afirmaram, imediatamente, a contribuição ou não, da graduação para a atuação como professoras, já outras refletiram, por mais tempo, sobre a questão.

Muito, pois atualmente estou vinculada ao Departamento de Ciências Sociais Aplicadas. Uma das disciplinas que eu dou é gestão da qualidade, para o curso técnico em hospedagem, mas eu também já dei disciplinas, no início deste ano, relacionadas a alimentos e bebidas, evento, recepção, que são disciplinas vinculadas a minha área de formação. (Clarice)

Contribui muito, porque hoje eu leciono só disciplinas técnicas da área de engenharia. Então, assim, foi fundamental fazer engenharia elétrica para ser professora dessas disciplinas. (Isabela)

Totalmente. Assim, eu ministro disciplinas na educação profissional, na área técnica, porém, ligadas à área da engenharia elétrica. Então, foi com essa formação que eu ingressei no magistério. O concurso que eu prestei exigia titulação em engenharia elétrica, ser engenheira eletricista. Então, a minha formação está vinculada à minha atuação no magistério. (Letícia)

Sim, porque eu atuo no curso de engenharia da computação, porque está diretamente ligado ao curso que eu atuo na graduação. No técnico também está ligado, porque é na área de informática, em redes de computadores, que é a minha área mais específica. (Maria)

Com certeza contribuiu, uma formação bem genérica, em relação ao curso eu até tenho que falar bem do curso, foi um curso que eu gostei. (Marina)

Percebe-se, nos depoimentos acima, que a maior parte das docentes reconheceu a contribuição dos conhecimentos adquiridos através da formação inicial, para o exercício do magistério, tendo em vista, que elas atuavam em áreas correlatas aos cursos de formação inicial. Entretanto, duas professoras afirmaram que a graduação em engenharia elétrica não contribuiu para as suas atuações como professoras, especialmente, no que diz respeito à questão pedagógica.

A principio, não. Mas como eu fiz magistério, no antigo segundo grau, então eu tenho uma formação didática por isso. Mas a engenharia elétrica não. (Bárbara)

Em graduação não. Lógico que os termos técnicos, sim. Mas na parte pedagógica, não. (Rita)

5.2.2 Categoria 2: contribuição da formação continuada para a prática docente

Na Categoria 2 foram coletados os relatos das professoras sobre as possíveis contribuições da formação continuada. Destaca-se que todas as docentes entrevistadas cursaram pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado), assim, confirmando os dados quantitativos explicitados anteriormente, que revelaram que, o maior número das respondentes (26 professoras) eram mestres. Uma das docentes graduadas em Turismo é doutora, enquanto a outra estava cursando o doutorado e uma das engenheiras eletricistas estava concluindo o doutorado, à época da entrevista.

Já, eu nunca fiz pós-graduação lato sensu. Eu fiz dois mestrados, então, no *stricto sensu* e finalizei o doutorado no ano passado. Bom, o primeiro mestrado foi em Turismo e meio ambiente, que é uma área comum à minha área de formação. Na verdade, as minhas pós-graduações são correlatas ao turismo. E o segundo mestrado foi em desenvolvimento sustentável com foco na educação e gestão ambiental. E aí eu emendei o segundo mestrado com o doutorado, que é em desenvolvimento sustentável, porém, com foco em políticas para a gestão ambiental. (Clarice)

Sim. Eu fiz o curso de aperfeiçoamento em instalações prediais. Fiz o curso de mestrado na universidade de Santa Catarina, na área de energias renováveis (construção civil). (Isabela)

Sim, é...eu fiz logo após a graduação eu fiz pós-graduação lato sensu em engenharia da qualidade. Cinco anos depois eu fiz mestrado em engenharia elétrica. E após o mestrado, 12 anos após eu mestrado, eu estou no doutorado em educação. (Letícia)

Sim, fiz lato sensu e fiz mestrado. Fiz lato sensu em gestão de educação à distância e mestrado em rede de computadores. (Maria)

Já fiz pós-graduação (Mestrado e o Doutorado está em curso), especialização. (Marina)

Eu fiz mestrado na área de sistema dinâmica, engenharia elétrica também. (Rita)

A maioria das professoras afirmou que a formação continuada contribuiu para a prática docente. Entretanto, a professora Bárbara evidenciou que o Mestrado na área de Automação não contribuiu de forma significativa, para o exercício do magistério, pois ao ser indagada por esta pesquisadora, sobre a contribuição desse curso para a prática docente, a professora afirmou que era “não muito”.

Os cursos de formação continuada trouxeram contribuições expressivas para as demais professoras. Nos seus relatos, abaixo, as entrevistadas evidenciaram a importância da continuidade dos estudos, para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a qualificação pedagógica.

Muito. Claro. Como professora, cidadã, formadora de opinião, sem dúvidas todo esse estudo me fez hoje ter um pensamento crítico muito maior em relação a quando eu entrei na faculdade. (Clarice)

Sim. Aproveitando os conhecimentos adquiridos, a experiência também com relação às pesquisas, aos artigos científicos, a tudo que foi feito ao longo do processo de socialização e de mestrado. No curso...eu fiz também um curso de especialização diretamente ligado à área de docência. Chama licenciatura plena. No curso de licenciatura plena, para ser professora, eu tive várias disciplinas de didática. Didática 1, Didática 2. Então, assim, ajudou bastante. E depois na especialização e no mestrado também contribui, porque a gente trabalha, começa a fazer as pesquisas, tanto pesquisa de campo quanto pesquisa de mercado e isso traz para dentro das minhas aulas o fator positivo para estar passando para os alunos coisas mais atuais. (Isabela)

Bom, aí eu acho que tem dois lados. Por um lado a questão técnica, específica. Dessa forma, os cursos mais relacionados à engenharia, nesse caso a especialização e o mestrado tem um foco mais para essa área específica, que eu atuo no magistério da área técnica. Mas, por outro lado, o que eu estou cursando hoje, o doutorado em educação abre um leque de perspectivas relacionadas à atuação no magistério, à prática docente, do que os cursos anteriores. Neste momento eu tenho um tempo maior de atuação no magistério. Então, o que eu vejo é que há um casamento muito feliz do meu momento de atuação no magistério, com o momento em que eu estou cursando o primeiro curso relacionado à educação propriamente dita. Então, todos contribuíram, sim, para a minha atuação no magistério. Seja na parte técnica, ligada à engenharia elétrica, seja na questão educacional, comportamental. Até mais para uma análise crítica da educação, especialmente a educação profissional. (Letícia)

[...] eu tinha acabado de formar e eu gostava de estudar. [...] Aí, na época eu recebi esse folder dessa especialização na UFMG, aí fui fazer. Pensei nessa opção e fiz especialização em projetos sociais. Não gostei muito, porque ela era muito voltada para o poder público, e é algo que não me interessa muito, enquanto pesquisadora. Aí, eu optei por fazer e fui continuando no mercado de trabalho. Aí, chegou o momento em que eu comecei a trabalhar em casa, home Office, aí, eu já pensava no mestrado, mas achava o mestrado em administração muito difícil, porque tem todo um processo de prova, de escrita de projeto, de, enfim, várias situações que achava complicado alcançar. Mas como eu tinha um pouco mais de flexibilidade em relação a horário, eu comecei a fazer. Eu fiz o mestrado e fui para o doutorado direto. (Marina)

[...] nesse mestrado tinha as disciplinas de preparação pedagógica. Então, a gente teve aula com pedagogos de como preparar uma aula, o que não tive na graduação. Na graduação a gente não tem isso, no mestrado eu tive. A gente acompanhava o professor na sala de aula, tinha um programa na instituição onde eu fiz o mestrado. [...] Acho que precisaria de um tempo a mais. Uma disciplina só é pouco. (Rita)

5.2.3 Categoria 3: formação técnica de nível médio

Nesta categoria, as professoras foram indagadas sobre o fato de possuírem, ou não, formação técnica de nível médio. Entre as sete entrevistadas, apenas uma afirmou ter cursado essa modalidade de ensino.

Sim, eu sou técnica em eletrotécnica. O curso técnico contribuiu muito para o curso de engenharia elétrica e hoje o fato de ter feito o curso técnico e engenharia me dá um suporte muito maior para as aulas. (Isabela)

No entanto, outras docentes reconheceram a importância da formação técnica e que ela poderia estar contribuindo para o exercício do magistério.

Não, hoje eu me arrependo, vendo o meu trabalho na IEPT, , eu gostaria que os meus filhos fizessem o integrado que é o curso técnico junto com o ensino médio, porque eu vejo hoje, por exemplo, além de ser professora, eu sou consultora. Então, eu passo para os meus alunos, muito embora que seja num nível limitado o conhecimento, porque a gente não trabalha com um conhecimento muito aprofundado da literatura, mas o nível de conhecimento que eu tenho em relação ao mercado e eu posso transmitir para os meus alunos e eles, pelo menos da minha parte, eles estão aptos a lidar melhor com o mercado de trabalho e também pelos desafios, que o mercado é cada vez mais competitivo e eu tento mostrar isso para eles, né (sic)? Não uma visão romântica da área de atuação. Hoje em dia todos têm que estudar, não... é impossível uma pessoa se formar e, ainda que seja em nível técnico, não buscar continuamente cursos de formação. Então, eu gostaria que os meus filhos tivessem essa visão de mercado, que não fosse limitada apenas ao ensino médio. (Clarice)

Acho que poderia ter contribuído mais para a minha atuação hoje. (Maria)

Com certeza [contribuiria], você ter um conhecimento mais técnico te aproxima do mercado de alguma forma, você já tem noção se gosta daquela área ou não. Talvez se eu tivesse feito técnico em turismo, eu teria estagiado e visto todas as dificuldades, antes de escolher uma faculdade. E talvez teria mudado a faculdade. Com certeza, sim. Seria uma situação interessante. Mas eu não sou de Belo Horizonte. Isso não era discutido na minha época, na minha cidade. E não via muito essa possibilidade, não. O que eu via de técnico na época que eu queria mexer com turismo, eram os cursos do SENAC, tipo Guia de turismo, seria uma possibilidade. Mas não como um fim, também. (Marina)

Assim, como os dados quantitativos apresentaram, a maioria das docentes não havia cursado o nível médio técnico.

5.2.4 Categoria 4: tempo de exercício do magistério

Nesta categoria, as professoras relataram o tempo de atuação no magistério. Aquelas que já exerceram a docência em outras instituições, explicitaram o período pelo qual desempenharam essa função, além disso, as respondentes informaram há quanto tempo, se tornaram professoras na IEPT.

Na IEPT são 18 anos, mas trabalhei três anos em uma escola estadual. Eu dava aula para a quarta série, que seria EJA. Eu tinha alunos de 14 a 60 anos na mesma turma. (Bárbara)

Tem cinco anos. [...] eu comecei a dar aula numa disciplina que chama Estágio Docente lá na instituição em que cursei o doutorado, aí, depois por um semestre eu dei aula em uma faculdade, era graduação tecnológica, e aí depois eu tive...o meu maior tempo de experiência que eu tenho é de dois anos [...]. Eu fiquei...eu fiz um concurso para professor visitante. É um concurso público, porém, temporário. Foi o suficiente para me dar bastante vivência acadêmica nesse sentido.

Aqui na IEPT eu entrei em março de 2015. Tem pouco tempo. (Clarice)

Tô (*sic*) com 22 anos. Todas na educação profissional. São 22 anos de ensino ligado à parte profissional técnica.

Estou com 18 anos [de atuação na IEPT]. (Isabela)

Praticamente há 23 anos, vou completar 23 anos de magistério em março de 2016. (Letícia)

Desde 2001. Então, são 14 anos.

Já trabalhei em outras instituições. Instituições particulares de ensino superior e instituição pública só aqui.

Eu estive aqui em 2011 e 2012 como professora substituta. Como professora efetiva desde 2014. Está fazendo o quarto ano. (Maria)

Vai fazer dois anos e meio. Foi em 2012 e comecei a dar aula com uma bolsa de estágio docente.

Na IEPT vai fazer um ano no final do ano. Estou aqui desde março. (Marina)

Aqui na IEPT em agosto de 2014. Tem um ano e dois meses. Mas antes de vir para cá, eu fiquei um ano como professora substituta em outra instituição. Aqui eu sou efetiva. (Rita)

Nos depoimentos das professoras, pode-se constatar que a maioria atuou, inicialmente, em outras redes e/ou instituições, bem como em outros níveis de ensino.

5.2.5 Categoria 5: a opção pelo magistério e pela educação profissional

Nesta categoria, as entrevistadas explicitariam o porquê da opção pelo magistério, de um modo geral, e, também, pela escolha de atuação, na EP. As docentes evidenciaram que, em alguns casos, a falta de identificação com o mercado, na área de formação, despertou o interesse em relação ao magistério. Além disso, a flexibilidade de horários possibilitada pela maleabilidade, no exercício da docência, também, foi um atrativo. Destaca-se, ainda, que algumas professoras mencionaram a vocação para a docência, como forte influência para a decisão de atuarem no magistério.

Na época foi falta de opção. Quando eu formei no magistério, eu falei que eu nunca daria aula. Na época não eram divulgadas as escolas. Tanto que eu nem conhecia a IEPT. Isso foi em 85, então, vamos considerar que eu entrei para fazer o magistério em 82. Então, não tinha essa divulgação dos cursos. Eu passei na escola que a formação era magistério, mas eu nunca gostei. Aliás, eu falava que não gostava. Então, quando eu formei no magistério, eu logo passei em engenharia. Eu falava que eu nunca ia dar aula. Quando eu estava já formando o curso superior, a engenharia,

eu tinha feito um concurso no estado, para dar aula. Quando eu estava formando, eu fui chamada nesse concurso. Aí, todo mundo falou pega, você não sabe quando vai conseguir emprego na área. Eu tive a sorte de pegar uma escola que tinha ensino noturno, e me ofereceram para dar aula para essa turma de...antigamente a gente chamava de suplência, hoje é EJA. Aí, eu comecei a dar aula. Eu brinco que dar aula é igual uma cachaça, você não pode beber o primeiro gole. Depois que eu comecei a dar aula, eu gostei. (Bárbara)

Chamon (2005, p.66) explicita as origens da crença da docência como um sacerdócio, especialmente para as professoras. Segundo essa autora, no século XIX, a “[...] vinculação entre ação educativa e catequética, entre a figura da educadora e da missionária passou a associar-se à figura da mulher, na qual as principais qualidades deveriam ser a virtude, o amor e o desapego às recompensas materiais.”. Assim, a vocação para o magistério, ainda, é algo presente no discurso docente.

Bom, vocação. Desde pequena me vejo dando aula. A minha mãe é professora de Língua Portuguesa. Eu aprendi com ela a beleza que a profissão tem. Minha mãe, ela, bom...eu morei numa cidade do interior. Então, até hoje quando ela vai lá na cidade, ela é literalmente parada na rua. Várias pessoas falando “professora Maria Helena, você mudou a minha vida; você foi a melhor professora que eu tive; eu aprendi Língua Portuguesa com você”. E eu cresci com isso, né (*sic*)? Não só quando a gente volta à cidade. Ao longo do tempo eu via isso. Todos os alunos falavam bem dela. E ela me inspirou. Eu acredito que eu já nasci com essa vocação de transmitir o conhecimento, mas minha mãe teve um papel fundamental nesse sentido. (Clarice)

Bom, a princípio eu não pensava em ser professora, pensava em atuar mesmo como analista de sistemas. Cheguei a trabalhar em uma empresa de telecomunicações e paralelo a isso fui fazendo o mestrado, como continuação de um projeto de iniciação científica. Depois eu fui não gostando tanto de trabalhar no mercado, aí eu fui experimentar de dar aula. Eu vi um chamado de uma instituição...ah, vou fazer um teste. Fiz o teste e gostei. E depois eu percebi que eu sempre gostei muito de ensinar para os outros, de explicar.

[...] O horário é flexível, eu consigo conciliar bem mais fácil do que se eu tivesse um trabalho de oito horas diárias, de ter que ir para algum lugar. Então, um dos fatores que me ajudou a mudar o meu rumo profissional foi esse. (Maria)

Como eu disse, desde cedo eu sempre gostei. Eu nunca pensei em sair para uma empresa, eu nunca tive essa vontade. Eu formei, fui logo para o mestrado. A minha intenção era ir do mestrado para o doutorado e depois ser professora. Mas no meio do caminho surgiu a oportunidade de ser professora. E agora eu pretendo fazer doutorado. Mas, assim, o gosto que eu sinto prazer, quando eu estou em sala de aula, é uma coisa que eu gosto. (Rita)

A atuação como monitoras, no curso técnico e/ou na graduação, impulsionou as professoras Isabela e Letícia a optarem pela docência.

Eu comecei despertando o interesse pelo magistério fazendo monitoria, dei muita monitoria. Tanto na época da engenharia quanto no curso técnico. Então, a partir da monitoria eu vi que eu tenho jeito para ensinar, gosto de ensinar, gosto de transmitir o conhecimento. E minha relação com os alunos sempre foi uma relação muito boa.

Então, optei pelo magistério a partir daí, dessa experiência com monitoria. Foi minha primeira experiência com aluno. (Isabela)

Bom, essa é uma questão também que eu acho que tem várias respostas. A primeira pela identificação com a carreira do magistério. Eu sempre tive isso muito forte, desde o início da minha graduação. Eu diria que talvez antes da graduação. Acho que envolve questões familiares, porque eu tenho uma família de professoras. Não sei, nunca pesquisei para dizer se isso é realmente um fato. Mas talvez tenha, sim, influência familiar. Durante a graduação eu me identifiquei mais, na área da engenharia, com as questões relacionadas ao magistério, de monitorias. Eu fazia atividades relacionadas às questões de manutenção de equipamentos no laboratório, mas também atendia alunos para desenvolvimento de alguns trabalhos, às vezes até mini aulas para estudar para a prova. E eu tive a certeza ao longo do curso que esse era o perfil que eu achava que eu tinha, para trabalhar na área acadêmica. Assim, eu não sei se eu escolhi ou se fui escolhida pela área, por me identificar tanto com ela, mas acho que foi...o que eu posso te dizer agora foi de sentir mesmo, de me identificar com a área acadêmica. (Letícia)

Ao contrário do que é propagado pelo imaginário social, no que tange à educação básica, uma das professoras entrevistadas revelou que buscou no magistério uma forma de valorização que não encontrou no mercado de trabalho, na sua área de formação.

Eu vi como uma alternativa de ser valorizada, de sair de um mercado que não pagava bem, que eu não via muita perspectiva de futuro. Além disso, igual eu falei, a própria empresa em que eu estava, eu fui demitida. Mas eu fui demitida quando eu já estava no mestrado. E aí, o mestrado para mim era uma possibilidade de abrir portas. Não fechava no magistério. Pensava que com o mestrado em administração, poderia melhorar um pouco a minha situação no mercado de trabalho. Aí, o que eu fiz foi...assim que eu fiz esse primeiro estágio docente, tomei a decisão, é isso mesmo que eu quero. A partir desse momento comecei a investir mesmo em me preparar para o doutorado e terminar o mestrado já pensando na parte de docência mesmo, essa foi a ideia. (Marina)

A opção pela EP e, especificamente, pela IEPT foi definida, através de diferentes motivos. Algumas das docentes entrevistadas evidenciaram que a formação inicial as levou à oportunidade de participar de processos seletivos em instituições particulares ou em concursos públicos. No caso da IEPT, foi importante a estabilidade, por se tratar de uma instituição federal, que foi um dos motivos para a escolha da referida instituição.

Por causa da minha formação, como engenheira. (Bárbara)

Na Educação Profissional, porque eu já tinha uma experiência na graduação tecnológica, depois no ensino superior, no bacharelado, eu dei aula no bacharelado de turismo, na instituição em que cursei doutorado. Aí, eu pensei “tá (*sic*) faltando uma perna do ensino, que é o ensino profissional”. E, coincidentemente, ano passado eu participei de uma consultoria, junto ao ministério do turismo, e nós fizemos uma pesquisa sobre os cursos profissionais aqui no Brasil. Fizemos um *benchmarking* buscamos cursos profissionais no mundo inteiro, o que eles têm de melhor. E isso se tornou uma política pública. E coincidentemente eu fui aprovada aqui na IEPT para ser professora substituta. Ainda não sou efetiva. (Clarice)

Eu acho que no primeiro momento foi a questão da segurança, por aqui ser uma escola federal. É por concurso, antes de vir para cá eu trabalhei nas outras escolas com contrato. Então, era muito desgastante você assumir o contrato e depois o contrato terminava e eles te dispensavam. Ter que ficar correndo atrás de aula nas escolas particulares. Quando eu fiz o concurso e passei, a primeira coisa que eu tive foi a questão dessa tranquilidade mesmo de estar numa instituição pública. A estabilidade foi a mais importante, o que eu não tinha aí fora nas escolas particulares. (Isabela)

Bom, na verdade a escolha na época, há 23 anos atrás, não se deu pela educação profissional. Se deu apenas pela educação. Eu formei em junho e em setembro/outubro, eu prestei o concurso para a instituição em que estou até hoje, para atuar no magistério na área da engenharia elétrica, no ensino técnico. Eu confesso a você que na época eu tinha uma noção do que era o ensino técnico, uma carreira também da área das engenharias, mas por nível intermediário, as atividades que eram desenvolvidas, especialmente na área industrial, mas não tinha tanto conhecimento da área profissional. Então, eu não fiz uma escolha pela educação profissional, mas sim pela educação na área da engenharia elétrica. No decorrer dos anos, agora então, com quase 23 anos, eu me identifico muito com a área da educação profissional. Acho que é uma formação muito importante para os nossos alunos, para a formação de uma pessoa que possa se inserir na sociedade como cidadã, como profissional e que muitas vezes passa pela situação que a gente vivencia mais no ensino técnico que é a necessidade de iniciar uma carreira profissional, antes de concluir, por exemplo, o ensino superior, se for o caso de interesse da pessoa dar prosseguimento aos seus estudos. Então, hoje eu acho muito importante a educação profissional, me identifico muito com ela, mas não foi uma escolha inicial. (Letícia)

Foi a oportunidade. Já dei aula na graduação, já dei aula, enfim...Em outras universidades. E aí aqui, na verdade, foi um concurso que eu tentei e aí como eu passei [...]. (Marina)

Na verdade, assim, foi a primeira oportunidade que eu tive, não terminei o meu mestrado, tive um problema na finalização. Minha bolsa terminou e eu não consegui defender. Eu precisava de alguma coisa que me desse renda. Eu descobri que tinha uma vaga para professor substituto, que era para o curso técnico. Tentei, passei, gostei e fiquei. Por isso que eu estou na área do técnico, não quis ir para a área da graduação. Gosto muito, não pretendo ir para o curso superior, me identifiquei com o curso técnico. (Rita)

Em síntese, observou-se que as professoras não possuíam conhecimentos significativos sobre a EP, entretanto, optaram por atuar nessa modalidade de ensino em razão, principalmente, das graduações cursadas por elas. Além disso, destaca-se que a escolha inicial foi feita pela docência, de um modo geral.

5.2.6 Categoria 6: avaliação do trabalho na IEPT: dificuldades/facilidades encontradas

As professoras relataram as dificuldades e facilidades encontradas no exercício do magistério na instituição pesquisada. As facilidades evidenciadas pelas entrevistadas são relativas à experiência que se vai adquirindo com o passar do tempo na prática docente. Constatou-se nesta categoria uma diversidade de posicionamentos em relação a isso,

entretanto, há um fator que se repete na avaliação das docentes: a infraestrutura da instituição. Essa é considerada uma dificuldade encontrada por três das sete professoras entrevistadas.

Olha, eu acredito que eu sou uma pessoa muito ativa, muito dinâmica. Gosto de envolver os alunos. Eu acredito que eu pude trazer algumas contribuições. Por exemplo, o curso não tinha uma *fan page*. Aí, eu criei. Eu fui lá no registro escolar, busquei os dados do curso. [...] Enfim, busquei os dados, criei um infográfico, imprimi esse infográfico num banner enorme, se estivesse aqui eu te mostrava. E esse banner foi apresentado na Mostra de Cursos Técnicos que foi na semana passada. Então, vários alunos do ensino médio de Belo Horizonte que tiveram a oportunidade de participar desse evento puderam ver o banner de uma forma mais fácil a visualização dos principais dados do curso. Bom, as facilidades...o meu coordenador direto, ele é uma pessoa muito aberta. Então, isso é muito bom. Nós temos, eu tenho um diálogo muito bom com ele, muito rico. Já submetemos, inclusive, um projeto à FAPEMIG, para ver se a gente consegue bolsa para os alunos. Ainda não saiu resultado, não, mas já é uma iniciativa. Tomara que seja aprovado. Felizmente, eu sempre tive muita sorte com os meus chefes imediatos. Então, isso é uma grande facilidade. Dificuldades. Somos um curso técnico em hospedagem, não temos laboratório. Já vi alguns cursos que têm laboratório...é um layout de um quarto de hotel. Ou então, uma simulação de uma cozinha, porque os alunos têm uma disciplina de alimentos e bebidas. E um laboratório de eventos. Então, a nossa estrutura é muito precária nesse sentido. Nem todos os professores fazem visita técnica, isso é um problema. Quando eu entrei, eu comecei a fazer, e outros professores novos, que entraram comigo, por sorte, também iniciaram as visitas técnicas. Que é uma forma de tentar atenuar essa dificuldade que a gente tem. E a outra dificuldade é relação. Tem uma professora especificamente que ela não se dá bem com um professor, e isso gera um certo desgaste. É...ela não é muito colaborativa, então, o grupo, boa parte do grupo quer colaborar. Mas às vezes ela não quer colaborar tanto, mas por outro lado precisamos chamá-la, quando chamamos ela dá um bolo. Então, fica difícil. Basicamente isso. (Clarice)

Dentro das possibilidades que a gente tem, dentro do que a escola fornece para a gente, eu considero que eu faço um bom trabalho. Com relação à parte didática ou à parte material não [há dificuldade]. Com tantos anos de sala de aula, eu acho que há um ganho muito grande na parte interpessoal com os alunos. Na parte de relacionamento mesmo, de troca de experiências. Os alunos ao longo dos anos eles vão passando muita experiência para a gente, que eles trazem de fora. Então a gente vai a cada ano recebendo o retorno desses alunos, em termos de experiência, do que está sendo lançado no mercado. A questão tecnológica ela evolui muito rápido. E os nossos alunos, muitos fazem estágio em empresas. Então, a partir do momento que ele entra dentro da empresa, ele te dá o retorno. Então, eu acho que isso contribui muito para qualificar cada vez mais as práticas pedagógicas. (Isabela)

Olha, eu...se eu estivesse marcando opções, vamos dizer assim, eu avalio o meu trabalho como ótimo. É...eu encontro muitas facilidades relacionadas à parte técnica propriamente dita, aos conteúdos que são ministrados. Em relação ao convívio com os colegas, alunos, os estudantes, com os diretores, gestores, com a parte administrativa, as pessoas relacionadas à parte administrativas. E às vezes dificuldades mais relacionadas a recursos. Sejam recursos financeiros, que acabam impactando nos demais recursos, de materiais, de laboratórios, produções de laboratórios, que essa é uma área que nós precisamos muito dos laboratórios. Então, as dificuldades são mais relacionadas a essas questões de infraestrutura que envolve, aí, os recursos financeiros. E as facilidades já mencionei. E uma facilidade que eu vejo que é muito importante para o desenvolvimento do trabalho é o quanto eu acho o trabalho gratificante. Uma percepção que eu tenho ao desenvolver o meu trabalho. Até por retorno mesmo dos estudantes às vezes trazem até a gente, os nossos colegas também, chefia de diversos níveis. É isso. (Letícia)

Eu gosto muito. Eu acho interessante porque antes eu estava acostumada a atuar só no ensino superior, agora eu estou atuando também no ensino técnico, uma experiência muito boa, muito enriquecedora. Não tinha tido essa experiência de trabalhar com alunos mais novos, adolescentes. Então, assim, é uma experiência muito boa, tenho gostado bastante de atuar no ensino médio. É um período também de formação profissional dos alunos, então, eu acho bacana que muitas vezes vêm pedir conselho para a gente da vida profissional. Muitos têm dúvida se vão continuar na área que eles escolheram para o ensino técnico ou não; se vão para a área acadêmica ou para o mercado de trabalho. Então, assim, eu acho bacana, uma experiência legal. Olha, dificuldade é mais da estrutura da instituição do que de exercício da profissão mesmo. Gosto muito do que eu faço, da disciplina que eu leciono. Então, a dificuldade que eu tenho mais aqui é de infraestrutura. Às vezes a gente tem um recurso de laboratório, então, por exemplo, estou tentando fazer uma pesquisa na área de rede de sensores. Não têm recurso para a gente adquirir os equipamentos. Então, a dificuldade está mais nessa questão de material. Não de exercício, assim. Graças a Deus nunca tive incidente de relacionamento com os alunos, nem nada, não. O meu trabalho tem fluído tranquilamente. (Maria)

Uma dificuldade destacada por algumas docentes é a relativa ao exercício da docência em disciplinas, até então, com conteúdos desconhecidos por elas. Entretanto, elas destacaram que, à medida em que foram adquirindo experiência e conhecimentos a respeito de tais disciplinas, essas dificuldades foram superadas, conforme se pode perceber, nos relatos abaixo.

Não, depois de 18 anos tudo fica mais fácil. No início eu tinha muita dificuldade. Porque primeiro eu comecei a lecionar uma disciplina que eu não dominava, então, no início foi meio complicado. Com o passar do tempo, você vai pegando o jeito, vai estudando aquela disciplina. Então, hoje eu não tenho dificuldade, não. (Bárbara)

Olha, igual eu te falei, é um desafio, tem essa questão de serem dadas as disciplinas para você...por exemplo, o meu concurso foi de empreendedorismo. E acho que eu dei foi planejamento estratégico nessa linha. E o resto te entregam. Tô (*sic*) disposta a aprender também, estou no momento de ganhar experiência e é um pouco isso. Uma das dificuldades é justamente essa questão das disciplinas. Eu dou disciplinas que eu não vi na graduação. Por exemplo, liderança, teoria e prática de reservas é algo que é muito mais, vamos dizer assim, no mercado do que algo teórico. Então, falta teoria, tenho essas dificuldades. É...com relação a desafio, por outro lado, tem essa possibilidade de ser mais técnico, de aproximação com o mercado que eu acho interessante. É por aí mesmo. (Marina)

Aqui não foi a primeira instituição, então, já tive um pouco mais de facilidade. Quando entrei como professora substituta tive mais dificuldade. Aqui eu tive dificuldade, assim, disciplinas diferentes, que não tinha lecionado antes, mas eu tive muita ajuda dos outros professores. Então, aqui eu não tive assim muitas dificuldades. Às vezes eu tenho dificuldade em conteúdo mesmo, porque experiência prática eu não tenho. Da graduação fui para o mestrado, não cheguei a fazer um bom estágio. Então, às vezes em sala de aula eu sinto dificuldade, assim, o que falta na minha aula é conhecimento prático, para eu dar exemplo para os meus alunos. Mas em termo de teoria... (Rita)

Desse modo, considerando-se os depoimentos acima, é possível constatar que as professoras consideraram o tempo, ou seja, a experiência no magistério, como uma contribuição significativa, para que a prática docente se tornasse mais qualificada.

5.2.7 Categoria 7: disciplina(s) lecionada(s)

Nesta categoria, as docentes informaram a(s) disciplina(s) que lecionavam, à época da coleta de dados. A maior parte das professoras atuava em mais de um curso técnico, lecionando, assim, mais de uma disciplina.

Hoje eu trabalho com Instrumentação e Controle, teoria e laboratório, [no] curso de eletrônica, 3º ano. (Bárbara)

Atualmente, no curso técnico, eu dou Gestão da Qualidade. Tenho dado aula também na graduação. (Clarice)

Atualmente, eu estou lecionando quatro disciplinas. Eu leciono Eletrônica Digital, Manutenção de Motores Elétricos, Comandos Elétricos e Acionamentos 1 e 2. Os cursos técnicos de Mecânica, Eletromecânica e Mecatrônica. (Isabela)

Atualmente Programação de Computadores (Técnico em Mecatrônica) e Circuitos Elétricos (Técnico em Mecânica). (Letícia)

No curso técnico é Tecnologia de Comunicação de Dados e Segurança de Redes de Computadores. No curso técnico de Rede de Computadores a disciplina de Tecnologia de Comunicação de Dados é no primeiro ano e a de Redes de Computadores no terceiro ano. (Maria)

Gestão da Qualidade (eletrotécnica), Teoria e Prática de Reservas (hospedagem). (Marina)

Teoria de Circuitos Elétricos, Laboratório de Circuitos Elétricos e Laboratório de Eletrônica Digital. As duas últimas são práticas, os meninos fazem montagens. (Rita)

Do mesmo modo como ficou evidenciado pelos dados quantitativos que, algumas professoras lecionavam mais de uma disciplina, podendo transitar por diferentes eixos da formação profissional.

5.2.8 Categoria 8: atuação em outra instituição de ensino ou empresa

Nesta categoria, as entrevistadas informaram se atuavam ou não, em outra instituição de ensino ou em empresa. Constatou-se que das sete professoras investigadas, duas exercem outras funções, além do magistério na IEPT.

Eu sou empreendedora individual (MEI), são as consultorias que eu dou. (Clarice)

Atualmente eu dou aula em uma instituição de ensino superior federal também, no estágio docente no doutorado. No curso de Comunicação Social. (Marina)

A professora Clarice destacou a importância dessa experiência externa à instituição de ensino, para a sua atuação como docente. Ao ser quando questionada se tal experiência interferia em sua prática, declarou: “Claro! Porque vários cases do meu dia a dia eu compartilho com os alunos. Enriquece bastante a prática docente e a aprendizagem dos alunos.”.

Apesar de se tratar, não propriamente, do exercício de uma atividade profissional, mas um estágio de bolsista CAPES, ele proporcionou à professora Marina um satisfatório nível de experiência na docência.

5.2.9 Categoria 9: vida pessoal x vida profissional

Nesta categoria, as docentes relataram como faziam a conciliação entre suas vidas pessoal e profissional. As entrevistadas informaram o estado civil, se têm ou não filhos e se o trabalho na IEPT interferia nos afazeres domésticos e nos cuidados com os filhos, em razão da dupla/tripla jornada de trabalho.

Algumas das professoras investigadas evidenciaram que os seus horários na IEPT, permitem que elas desenvolvam, também, as atividades domésticas, sem que haja interferências da vida pessoal na profissional. No excerto abaixo, pode-se identificar, o “modelo de delegação” proposto por Hirata e Kér goat (2003), no qual as mulheres qualificadas e bem remuneradas delegam a outras mulheres, com pouca formação e qualificação profissional, as tarefas domésticas.

Sim [sou casada], tenho duas meninas, uma tem 13 e a outra tem 5 anos.

Para mim é tranquilo, porque tenho uma pessoa que me ajuda em casa e o horário aqui na IEPT é bem versátil. Então, eu consigo conciliar o meu horário, de maneira que eu consiga dar assistência para as minhas meninas. Então, sempre a gente está presente durante as necessidades delas. Não é aquela jornada de oito horas diárias que você acaba ficando omissa em determinadas coisas. Então, meu horário é bem tranquilo para isso.

A vida profissional não interfere na pessoal, em hipótese alguma. (Bárbara)

Sim, tenho um filho de 11 anos.

Não, inclusive foi um dos fatores que me ajudaram a escolher sair do mercado de trabalho e vir para a área acadêmica foi exatamente isso. [...]O estilo de vida que fica mais fácil conciliar com o serviço doméstico. 39 anos. (Maria)

A professora Isabela destacou que, quando suas filhas eram crianças, a vida profissional interferia no desenvolvimento das tarefas domésticas, intensificando e multiplicando a sua jornada de trabalho. Nesse sentido, Chamon (2005, p.68) considera que “[...] quando chamada a assumir o trabalho fora de casa, a mulher passa a vivenciar o conflito do gerenciamento entre o público e o privado, sem provocar um rompimento com as atividades domésticas.”.

Divorciada. Tenho duas filhas. Olha, no início eu creio que sim, que houve realmente muito desgaste. Só que hoje, pela idade delas (uma com 23 e outra com 28 anos), então, hoje elas não me dão trabalho nenhum com relação à jornada de trabalho, não interfere em nada, não. Mas quando elas eram pequenas, sim. Eu tive que virar três, quatro, cinco ao mesmo tempo para dar conta. Tenho 50 anos. (Isabela)

A docente que era casada e não tinha filhos informou que a jornada de trabalho na IEPT, não intensifica os seus afazeres domésticos.

Olha, é...talvez o fato de eu não ter filhos faça com que as atividades inerentes à casa, à família, sejam menores. [...] Para mim, não chega a intensificar. Não é algo estressante. Não é uma acumulação pesada, que chega a impactar o meu trabalho profissional, não. Mas eu não posso dizer se essa minha avaliação se deve ao fato de ter uma família pequena, eu e o meu marido.

As professoras solteiras e sem filhos relataram que o trabalho doméstico poderia interferir, ainda que não seja de maneira intensa, na vida profissional. Além disso, uma delas destacou que o planejamento das suas aulas já interferiu em sua vida pessoal. Nesse sentido, Quirino (2014, p.15) evidencia que

[...] até mesmo quando se analisa o trabalho feminino altamente qualificado, de nível superior, cuja qualificação também está consagrada no diploma [...], o prolongamento do universo doméstico nas atividades exercidas no trabalho ainda prevalece, podendo trazer prejuízos para suas carreiras.

Algumas entrevistadas respaldaram a posição de Quirino (2014) e confirmaram a sua assertiva.

Eu moro com os meus pais, atualmente, porque eu sai de Brasília, voltei, enfim, várias mudanças. Moro com eles, ajudo no que tem para ser ajudado, mas eu não me vejo dona de casa exclusivamente. Mas eu sei fazer tudo dentro de casa[...] Se eu tivesse tempo *full time* só para trabalhar aqui...nossa, minha cabeça, eu sou inquieta, tenho várias ideias. Eu trabalho com inovação na minha área de consultoria. Então, se eu fizesse boa parte, se eu executasse boa parte das minhas ideias seria maravilhoso, mas eu não tenho muito tempo para fazer isso, por conta das atividades em casa. (Clarice)

Olha, no meu caso não muito, porque eu moro sozinha. Então, sou eu e as minhas necessidades. Então, tem algumas coisas que eu posso postergar. Por exemplo, preciso ir ao supermercado. [...] A partir do momento que eu tiver filho, tiver família, com certeza vai interferir. [...] A minha família não é daqui, o meu namorado não é daqui. Para mim o que conta é o final de semana. Isso é uma coisa que para mim é complicado aqui na IEPT. No semestre passado, eu dava aula no sábado. Isso para mim é muito complicado! É porque como eu tenho o final de semana para fazer essas coisas, família, namorado, essas coisas, então dar aula no sábado de manhã me limita, assim, em termos de priorizar a minha vida pessoal. [...] (Marina)

Trabalho em casa, lavo a roupa, faço compras de casa, pago contas. Eu moro em república, eu e mais duas amigas. Então, a gente divide as tarefas. Em parte, sim, porque eu normalmente almoço, faço as minhas refeições em casa. Então eu sempre tenho que passar no mercado, fazer compras, to sempre dando um tempo para fazer o almoço, a janta. Então, essa parte de cozinhar, sim. Às vezes toma um tempo, mas é uma coisa que eu gosto de fazer. Consigo conciliar bem. (Rita)

5.2.10 Categoria 10: relações interpessoais e profissionais com professores e alunos do sexo masculino

Nesta categoria, as professoras foram indagadas sobre o modo como se processavam as relações das professoras com os professores e alunos do sexo masculino. De um modo geral, as docentes afirmaram que não havia uma diferenciação no tratamento, no que diz respeito às relações de gênero e destacaram que, em função das suas formações iniciais, já estavam acostumadas a viver em ambientes, predominantemente, masculinos.

Bom, como eu dou aula para o curso técnico, eu tenho mais contato, as turmas prevaecem mais o sexo masculino. Então, eu me relaciono muito bem com eles. [...] Acho que é super tranquilo esse relacionamento.
[Com os colegas] também é tranquilo, porque como eu fiz um curso teoricamente masculino, o meu contato com o sexo masculino foi muito forte durante a minha formação. É muito tranquilo, não tenho problema, não. (Bárbara)

A professora Bárbara destacou que no ambiente empresarial, no qual trabalhou no início de sua carreira, a relação entre homem e mulher era diferente da relação que ele vivenciava atualmente na IEPT. Ela afirmou que no primeiro local de trabalho, recebeu “cantadas” dos seus colegas.

Quando eu trabalhei na empresa privada, no início eu sofri muito preconceito. Primeiro uma engenheira mandando...eu trabalhava no operacional. Então, o pessoal do operacional não aceitava muito ter uma mulher, entre aspas, mandando. Então, eu sofri um pouquinho. Mas eu consegui contornar na época essa situação. Aqui, não. Aqui sempre foi muito tranquilo. (Bárbara)

As professoras entrevistadas evidenciaram que, nas suas percepções, as relações entre professoras-professores, professoras-alunos se davam de modo respeitoso e não havia discriminação de gênero. Algumas docentes destacaram que, por isso, a instituição se constituía como um “ambiente privilegiado”.

Eu não vejo essa distinção. Eu trato os dois de forma igual. E eu acredito que os alunos e as alunas me tratam de forma igual. Inclusive o meu coordenador. Não recebi cantada.[...]Eu não dou espaço para aluno me desrespeitar.(Clarice)

Eu, como o ensino técnico, principalmente a área em que eu trabalho, é muito voltada para o sexo masculino, então, assim...eu aprendi a conviver com os alunos e tenho muita facilidade em trabalhar com o sexo masculino. [...] Na realidade tanto o sexo masculino quanto o sexo feminino, quando eles entram para fazer um curso técnico, para trabalhar com disciplinas técnicas, a postura dos dois fica muito parecida. Então, o que a gente cobra independe do sexo. [...] Também por estar em uma escola técnica, posso falar, assim, que eu convivo...80% são homens, 20 % mulheres. Acho que nem chega a 20%, 10% são mulheres. Acho que nós podemos contar nos dedos quantas mulheres tem nessa área técnica. Muito poucas professoras. Então, o universo tanto da parte didática quanto da parte de relacionamento de trabalho fica muito voltada para o sexo masculino. Por ter mulheres como colegas...também não tenho dificuldade nenhuma, o relacionamento é muito bom, só que a gente é uma minoria, da minoria, da minoria. Somos muito poucas. Nunca senti discriminação.(Isabela)

Se dão de uma forma muito tranquila. É...eu acho que eu nem conseguiria falar muito, porque ela é muito tranquila, muito natural. Eu acho que não, que não há diferenciação entre professoras e professores com relação à chefia. Agora, dizendo de forma mais extensiva a todas as relações. Eu vejo as relações muito tranquilas na instituição, pelo menos nos ambientes nos quais eu trabalho. Com relação à chefia, com relação aos colegas, às colegas, aos alunos e às alunas, eu não passei, ao longo de 23 anos, por situação alguma que eu conseguisse relatar para você algum evento que eu me senti discriminada por ser mulher, engenheira, numa área que certamente sabemos que é predominantemente masculina. (Letícia)

Eu acho tudo tranquilo, a grande maioria (*sic*) dos alunos são (*sic*) homens, na área de tecnologia tem poucas mulheres. E os professores, apesar de ter muitas professoras aqui no Departamento, mas é sempre tranquilo, na base da amizade mesmo, eu gosto de me relacionar com as pessoas, para mim é tranquilo. (Maria)

Olha, aqui no Turismo, no técnico em hospedagem tem o coordenador. Não tenho nenhum problema. Ele é muito solícito. Tem a relação de hierarquia no caso dele, mas é isso mesmo. Em relação aos outros professores que eu tive convívio, é natural. Assim, não diria que eu tenho uma queixa pelo fato de serem homens nem pelo fato de serem mulheres. Olha, no técnico eu não tive problema [com os alunos]. (Marina)

Até hoje, assim, nunca senti, não.
No geral,diretamente eu nunca senti nada de mais, não. (Rita)

Ao serem questionadas sobre “cantadas” de colegas ou alunos, as docentes que afirmaram ter recebido, evidenciaram que não se sentiram desrespeitadas e/ou constrangidas, classificando esses episódios, em alguns casos, de brincadeiras, como se pode perceber nos depoimentos abaixo.

É uma coisa muito rara. Se aconteceu ao longo dos 22 anos de magistério, não foi nada que me deixasse constrangida, de forma nenhuma. (Isabela)

Às vezes ocorrem algumas situações que talvez sejam mal colocadas pelos colegas ou pelos alunos ou talvez mal interpretadas por nós, talvez brincadeiras, mas nenhuma situação que tenha me constrangido ou que tenha chegado de fato a algo que eu possa relatar como ofensivo, como algo que trouxe algum transtorno para a situação naquele momento ou para minha vida. Acredito que como toda atuação que eu mencionei, acho que foi muito tranquilo, sem nada que fosse ofensivo, né? Talvez tenha sido um mal entendido, uma má interpretação ou uma brincadeira. (Letícia)

Não, só uma brincadeira ou outra, coisa séria mesmo, não. Nunca passei por isso, não. Às vezes você vem mais arrumada um dia, aí eles falam “nossa, professora, tá (sic) bonita. Vamos sair hoje?”. Só brincadeira mesmo, nada sério. (Maria)

Indiretamente...às vezes cantadinha de aluno, indireta...mas nada que eu me sentisse desrespeitada. Consigo contornar “de boa”(sic). Nunca me senti constrangida, não. (Rita)

Os depoimentos das professoras evidenciam que elas não se sentem discriminadas em razão de serem mulheres. As docentes afirmam que as relações de gênero são conduzidas de forma respeitosa e igualitária.

5.2.11 Categoria 11: o acesso a cargos/funções técnico-administrativas e outras de maior status

Analisa-se, nesta categoria, a opinião das docentes, no que se refere ao acesso de mulheres a cargos/funções técnico-administrativas e outras de maior status. Constatou-se que as percepções divergiram. Ressalta-se que, no momento da coleta dos dados, a nova diretoria da IEPT havia sido eleita, para esse cargo, recentemente.

Das professoras entrevistadas, algumas já ocuparam/ocupavam cargos administrativos e, por isso, explicitaram que o acesso a tais funções não é dificultado para as mulheres.

Não, nunca tive problema com isso. Eu já fui coordenadora adjunta do curso, mas nunca tive problema nenhum com isso. (Bárbara)

Não, de forma nenhuma. Hoje aqui nesta instituição nós já tivemos a vice-diretora do sexo feminino. Nós temos muitas professoras em cargos de chefia, em cargos de coordenação. Então, assim, não tem nada que impede, dentro da instituição, que a mulher aqui dentro assuma um posto de chefia, de coordenação, direção. Se ela for competente, ela vai assumir o cargo sem nenhum empecilho. A questão do sexo aqui nunca houve nenhum empecilho, não. (Isabela)

Na minha percepção, eu acho que o acesso aos cargos é facultado a todos, homens e mulheres, e de fato a limitação não existe. Exatamente por termos nessa área o número maior de homens, me parece que acaba sendo natural, um pouco esperado,

que tenhamos mais homens em alguns cargos. Eu, por exemplo, já trabalhei na coordenação do curso, coordenação dos laboratórios dos nossos cursos. Trabalhei por seis anos em cargos de diretoria da instituição. Conheço outras colegas e amigas que também já ocuparam outros cargos. Hoje nós temos uma diretoria que tem mulheres ocupando cargos de direção. Temos mulheres em chefia de departamentos, eu acho que não há uma limitação, não há um constrangimento, não há nem mesmo algo assim meio oculto, velado, que impeça, que dificulte, eu acredito que não. (Letícia)

Não, tanto é que eu estou num cargo administrativo, digamos não por vontade própria. Me surgiu a oportunidade e me foi oferecido esse cargo. Como eu to (*sic*) há pouco tempo também eu não tenho muito como falar de cargos maiores, né? [Entrevistadora: Você acha que o fato de ser mulher interferiu positivamente ou negativamente nesse convite?] Não, é um cargo responsável por organizar visitas técnicas, ter contatos sociais com empresas, estágios para os alunos, né? (*sic*) Mas, na verdade, eu acho que ninguém queria. Então, os professores novos que surgiram, que estavam mais em contato com a coordenação do curso e do departamento era eu. Então, e eu que tava com menor carga horária, então, me ofereceram a vaga. Hoje eu sou professora e tenho esse cargo administrativo (subcoordenadora de integração comunitária). [...] E fico quatro horas no cargo administrativo, que é quinta à tarde. [...] (Rita)

Já as docentes Clarice e Marina consideram que existia, ainda que velado, um preconceito em relação à mulher, dificultando o seu acesso aos cargos técnico-administrativos.

Eu acredito que ainda existe um preconceito velado em relação à mulher. O atual diretor é homem. Se não me engano, tenho quase certeza, não concorreu nenhuma mulher para o cargo de direção aqui do CEFET MG, não concorreu nenhuma mulher. Tinha uma vice-diretora, mas cargo principal, não. (Clarice)

Bem, igual eu te falei, no meu caso eu não posso nem pegar esse tipo de cargo, pelo fato de ser temporária. Mas o que eu percebo é isso, assim. Pega diretoria, aí é homem. Coordenação, os dois que eu tenho, é (*sic*) homem. Enfim, vários cargos mais de gestão, homens. Eu acho que tem uma parcela que não quer, que tem atribuições de casas, os afazeres... que evitam em função disso. Mas, por outro lado, eu acho que tem assim essa questão, por exemplo, eu não me lembro de ter nenhum candidato à diretoria mulher. Por quê? À vice tem, mas à diretora, não. Então, tem alguma coisa errada, sabe? Aí, eu não sei se são opressões aqui dentro mesmo. Chefe de departamento a mesma coisa [...]. (Marina)

Respalhando os depoimentos expostos acima, pode-se perceber a sua veracidade no Quadro Diretor da instituição pesquisada, que consta, a seguir.

- a) Diretoria Geral: Homem
- b) Vice-Diretoria: Mulher
- c) Chefia de Gabinete: Homem
- d) Diretoria de Educação Profissional e Tecnológica: Mulher
- e) Diretoria de Graduação: Homem

- f) Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação: Homem
- g) Diretoria da Planejamento e Gestão: Homem
- h) Diretoria de Extensão e Desenvolvimento Comunitário: Mulher

Em síntese, a composição da diretoria, apresentada acima, reitera-se, corrobora com a posição das docentes, pois o número de homens em cargos de maior status é superior ao número de mulheres. Além disso, ressalta-se que o cargo de maior importância, Diretoria Geral, é ocupado por um homem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação de mulheres no magistério, no campo da Educação Profissional, é, como se constatou na pesquisa realizada, significativamente, menor, em relação ao número de homens professores, na referida modalidade de ensino, e, talvez, os dados coletados possam contribuir para que se diminua a carência de estudos, neste campo.

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.

Assim, dados do Censo Demográfico de 2010 evidenciaram que existe um número expressivo de mulheres matriculadas em cursos superiores, historicamente, considerados masculinos, tais como nas áreas de Engenharia, Produção e Construção e Ciências (21,9% dos profissionais dessa área eram mulheres), Matemática e Computação (47% dos profissionais dessa área eram mulheres). Na mesma direção, o Relatório do RASEAM (2014) informa que o número de matrículas em cursos profissionais técnicos, revelam o crescimento do ingresso de mulheres em cursos, tidos como “masculinizados”. Nos cursos relacionados à área de Controle e Processos Industriais, por exemplo, as mulheres totalizaram 19,4% das matrículas.

O referido Censo revelou, também, que no Brasil, 37,3% das famílias tinham mulheres, como as principais mantenedoras. Entretanto, ainda que a mulher trabalhe recebendo salário, é ela quem assume o trabalho doméstico. Assim, constata-se a duplicação/triplicação da jornada laboral, tendo em vista que a divisão do trabalho doméstico e os cuidados para com os filhos não ocorre, em geral, de forma igualitária entre os sexos. Além disso, sabe-se que o trabalho doméstico não é valorizado, tampouco remunerado, por isso, Hirata e Kergoat (2007) o definem como sendo invisível.

Adentrando-se no campo dos dados quantitativos, são destacados, a seguir, os mais importantes. Dessa forma, como foi explicitado que 47 docentes da instituição investigada responderam ao questionário da pesquisa do OBEDUC, que aqui, já foi explicada. Essas professoras representaram 32% do quantitativo total dos respondentes, tendo-se constatado que 101 (68%) eram homens. No que tange ao Perfil Pessoal das Docentes da Instituição Investigada: Faixas Etárias de maior incidência: 40 a 49 anos (19) e 50 anos ou mais (14); Estados Civis de maior incidência: Casada (23) e Solteira (10); Professoras com filhos (30).

Considera-se importante, especificar as áreas de conhecimento em que era exercida a docência das professoras, na instituição em pauta. Os dados quantitativos revelaram que as

áreas da Formação Geral e/ou Diversificada, nas quais as docentes atuavam, na instituição investigada, eram: Língua Portuguesa, Literatura e Cultura (5) e Redação e Estudos Linguísticos (5). No que se refere à Formação Profissionalizante, constatou-se que as áreas, nas quais as professoras lecionavam, de forma mais expressiva, se destacam: Controle e Processos Industriais (12) e Produção Industrial (9).

Em relação à formação das docentes em Nível Superior, os dados quantitativos evidenciaram que a maioria desses sujeitos cursou esse nível de ensino, sendo que, apenas uma, não era qualificada no nível do ensino superior. No que se refere à Capacitação em nível da Pós-graduação, constatou-se que 43 docentes cursaram formação continuada, sendo que dessas, 26 fizeram Mestrado, oito cursaram Doutorado, cinco fizeram Pós-doutorado e quatro concluíram pós-graduação Lato Sensu (Especialização). Em síntese, fica evidente que as docentes da IEPT encontram condições favoráveis, para promover suas capacitações e, assim, elas buscam alcançar níveis mais altos de formação, que pode estar contribuindo, para elevar a qualidade de ensino, na instituição pesquisada.

No que diz respeito à formação pedagógica, foi constatado que 30 docentes fizeram algum curso nessa área, sendo que as Licenciaturas foram mais mencionadas (19), seguidas de Curso de Especialização em educação (6). Considera-se que a qualificação pedagógica pode possibilitar às docentes maiores conhecimentos acerca do planejamento das aulas, dos procedimentos didáticos, da relação professor-aluno e da avaliação discente.

No que se refere à experiência dessas docentes, os dados quantitativos revelaram que grande parte das docentes atuavam no magistério na faixa compreendida entre de 18 a 23 anos (14), sendo seguidas pelas professoras que atuavam na docência por até 5 anos (8). Em relação à atuação, especificamente, na RFEPCT, constatou-se que as professoras que atuavam na referida Rede por até 5 anos representavam um maior número (12), do que as que atuavam como docentes, durante 18 a 23 anos (10).

Os dados qualitativos, coletados por esta pesquisadora, complementaram os dados quantitativos, fornecendo informações que, não poderiam ser coletadas, através do questionário. Assim, faz-se, de modo sintético e sequencial, a apresentação dos dados obtidos, através da aplicação das entrevistas semiestruturadas.

A opção pela docência e, especificamente, pela atuação na modalidade de ensino em pauta, foi justificada pelas docentes, tanto pela insatisfação de atuarem em outras atividades laborais, quanto por considerarem como a melhor opção, o magistério, sobretudo, no âmbito da RFEPCT. Deve-se destacar, também, uma causa, historicamente construída/consolidada,

que se vincula à possibilidade de se fazer a conciliação das tarefas profissionais com as atividades domésticas.

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, reitera-se, 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.

Quando indagadas sobre as contribuições das formações inicial e continuada para a prática docente, algumas docentes consideraram que essas formações acadêmicas, não contribuíram para atuarem como docentes. Entretanto, a maioria das entrevistadas reconheceu a contribuição dos conhecimentos adquiridos, ao longo de suas formações, tendo em vista que lecionavam em áreas correlatas às das suas formações iniciais. Além disso, as Pós-graduações, para algumas professoras, possibilitaram a aquisição de conhecimentos pedagógicos que contribuíram para suas práticas na sala de aula.

A avaliação de seus trabalhos, no âmbito da IEPT, realizada no que se relaciona às maiores dificuldades encontradas pelas professoras, se identificou que a infraestrutura da instituição, foi a mais citada. Segunda elas, faltavam laboratórios e recursos, para o desenvolvimento das atividades propostas por elas. No que diz respeito às facilidades encontradas, a resposta mais enfatizada foi a aquisição de experiência como docente, ao longo dos anos, que as qualificam para o exercício do magistério.

No que se refere às relações interpessoais e profissionais de gênero entre as docentes e seus colegas de trabalho e os estudantes, as professoras relataram que, na instituição investigada, não tinham sofrido, em momento algum, discriminação pelo fato de serem mulheres. As entrevistadas evidenciaram, também, que possuíam facilidade de se relacionarem com os homens, pois, de um modo geral, sempre conviveram em ambientes, predominantemente, masculinos.

A maioria das entrevistadas, mesmo alegando que não se sentia discriminada e/ou desrespeitada, todavia revelou ter recebido “cantadas” de colegas ou estudantes. Mas foi considerado que essas ocorrências se constituem como brincadeiras, as quais se contornava de modo positivo. Pode-se afirmar que esses episódios de tentativas de sedução, foram naturalizados pelas professoras, apesar de partirem do sexo masculino.

O acesso das mulheres a cargos administrativos de maior status, segundo as professoras pesquisadas, foi considerado como sendo possível, caso fosse por elas desejado. Entretanto, duas professoras destacaram que não consideram algo tão simples assim. Para essas docentes, contudo, ainda, existe um preconceito velado, que impede a ascensão de mulheres à diretoria geral da instituição, por exemplo. Essas professoras destacaram que na última eleição realizada, nenhuma mulher se candidatou à direção geral, apenas, à vice-direção.

Retornando-se ao Projeto de Pesquisa, que norteou esta Dissertação, constatou-se que os objetivos propostos foram devidamente alcançados. Enfatiza-se, ainda, que considera-se que as problematizações formuladas no referido documento, também foram, devidamente respondidas.

Finalmente, considerando o pouco tempo disponibilizado para a realização desta investigação, o curto prazo determinado pela CAPES, para Mestrandos/Bolsistas e a escassez de estudos relacionados à temática investigada, sugere-se a realização de investigações que abordem: a atuação de professoras no ensino técnico de nível médio, levando-se em conta suas práticas docentes nas salas de aula, laboratórios e oficinas; estudos que tanto identifiquem e analisem os perfis pessoal e profissional de professoras que atuam no ensino técnico de nível médio, quanto como elas se relacionam com gestores, alunos e professores.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

N.º Registro CEP: CAAE 43901215.6.0000.5137

Título do Projeto: **POLÍTICAS PARA O TRABALHO DOCENTE NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: Relações de Gênero**

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 Belo Horizonte, 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: Alice da Silva Cornelio

Telefone: (31) 86180954

Email: alicesilc@yahoo.com.br

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 email cep.proppg@pucminas.br.

Belo Horizonte, _____ 2015.

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.

Alice da Silva Cornelio

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?

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: <<http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/bibliotecavirtual/htm>. Acesso em 10 nov. 2014.
- ARAÚJO, R. M. L. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, 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. 479-496.
- BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo Vol 2: A Experiência Vivida**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 24. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicação, 2006.
- BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 10 nov. 1937. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 31 jan. 2015.
- 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: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1313-17-janeiro-1891-498588-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 3 dez. 2014.

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. 2014.

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: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-publicacaooriginal-34450-pe.html>>. Acesso em 31 jan. 2015.

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. 2014.

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. 2015.

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: 8 fev. 2015.

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: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 29 jan. 2015.

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: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 06 dez. 2014.

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. 2015.

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;

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. 2015.

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. 2015.

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: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 05 nov. 2014.

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: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 07 fev. 2015.

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. 2014.

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. 2015.

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. 2015.

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. 2015.

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. 2015.

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 2015.

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: <<http://www.oei.es/congresoctg/memoria/pdf/Gomes.pdf>>. Acesso em 24 jul. 2015.

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 Horizonte-MG. **Anais...** Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT4/ENTRE_O_TRABALHO.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2013.

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: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/trajetoria_de_feminizacao.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2013.

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.

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.

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 historio 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, 20.2. 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: <<http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/viewFile/1081/684>>. Acesso em 23 jul 2015.

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. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo da Educação Profissional de 1999**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-profissional>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo Demográfico de 2010**. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo da Educação Superior de 2013**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>>. Acesso em 23 jul. 2015.

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 <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 fev. 2015.

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

(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: <www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2014.

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: <http://educacao.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21140:-maioria-e-feminina-em-ingresso-e-conclusao-nas-universidades&catid=212&Itemid=164>. 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 2015.

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. 2015.

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

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: Papirus, 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: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2015.

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. 2015.

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

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