



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



**AILSE DE CÁSSIA QUADROS**

**A Trajetória e Desafios das Alunas do Curso Técnico em Agropecuária  
Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais**

Vitória da Conquista – Bahia

2017

**AILSE DE CÁSSIA QUADROS**

**A Trajetória e Desafios das Alunas do Curso Técnico em Agropecuária  
Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Linha de Pesquisa: Currículos e Práticas Educacionais – Teorias Curriculares e Práticas Educacionais na Educação Básica.

Orientadora: Professora Dra. Núbia Regina Moreira

Vitória da Conquista – Bahia  
2017

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

Daí que Diadorim apareça como “mulher” apenas quando “morta”. A morte, nesse caso, não é apenas um meio para que ela volte à casa, mas aquilo que lhe cabe enquanto mulher. Em outras palavras, não é, no caso de Diadorim, apenas uma mulher que é morta, mas, como precisamos ver, que alguém de quem não sabemos que seja mulher até o fim da leitura, só é mulher uma vez que morta, ou seja, simultaneamente mulher e morta. Alguém que pretendia parecer homem, vestindo-se, agindo, falando como homem, surge como que “castigado” no ato mesmo de ser “devolvido” ou “abandonado” à sua natureza (TIBURI, 2013, p.196).

Dedico este trabalho às minhas filhas, netas, irmã, sobrinha e mãe: minhas Diadorins, “avatar da donzela guerreira”.

## AGRADECIMENTOS

Em uma primeira análise, o meu intuito seria agradecer apenas a DEUS e a quem participou efetivamente desta conquista. Durante a escrita, percebi que a vida é uma trajetória construída com a ajuda de todos aqueles que fizeram ou fazem parte da nossa vida. Dessa forma, entendi que aquilo que nos tornamos ou aonde chegamos é uma construção conjunta realizada por muitos. Assim, tenho muitas pessoas a agradecer, por contribuírem nesta trajetória que me trouxe até aqui.

Agradecer a DEUS neste momento é redundante, pois o meu agradecimento é permanente e contínuo. Contudo, diante da grandiosidade do seu amor, todo o agradecimento se torna insuficiente. Dessa forma, inicio agradecendo a Deus todas as lutas e conquistas estabelecidas até este momento e antecipo os agradecimentos por tudo o que está por vir.

Agora resta uma tarefa difícil, que julgo não ser capaz de abarcar: lembrar de todos aqueles que um dia fizeram parte da minha história. Sendo assim, nomearei apenas algumas pessoas a quem desejo agradecer e faço delas representantes de todas aquelas que, de alguma maneira, contribuíram com minha jornada.

Começo agradecendo à minha mãe, que embora não entenda a complexidade desta etapa, e o quanto ela requer comprometimento, ainda assim, mesmo na “ignorância” do desconhecido, contribuiu com esta jornada. Aos meus filhos Roberth, Rayanne, Hanna e Caio, que mesmo carentes de atenção e mais tempo, souberam esperar pacientemente. Agradeço em especial, ao meu amado Caio, sempre perguntando: “e sua escola mãe, quando termina, tá tudo bem, sua professora é boa?”. É, meu filho, parece que acabou. Às minhas netinhas Sophia e Carol, fontes de eterna alegria. Agora a vovó está livre para brincar.

À minha irmã Núbia, pela disponibilidade em “socorrer” nos afazeres de mãe e filha dos quais às vezes tive de abdicar.

Aos meus colegas de trabalho do IFNMG, em especial da Proen (Pró-Reitora de Ensino), que entenderam minhas ausências justificadas.

Aos colegas de mestrado, em especial aos de orientação, Junior e Anderson. Às amigas que fiz na casa das sete mulheres, pelo choro (ou seria show?), consolo e alegrias. Em especial às minhas amigas Lilian e Nilde, por compartilharem as angústias, mostrando, assim, que as minhas fragilidades não eram “privilégio” e que todos nós temos altos e baixos, contribuindo dessa forma para que fosse possível acreditar que seria capaz de vencer.

Aos meus amigos Ricardo e Dany, pelo incentivo: vocês foram importantes para que eu tivesse a segurança de avançar. À minha amiga Nide, pequena no tamanho, mas grande na sabedoria e amizade, capaz de ajudar sem esperar nada em troca.

Aos professores do programa de pós-graduação. À minha orientadora Professora Dra. Núbia Regina Moreira, pelo apoio, direcionamento e por acreditar que eu seria capaz.

Aos alunos do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio do IFNMG – *Campus* Januária, pelas falas e expressões que contribuíram com a construção deste trabalho.

*Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é “o que nos pasa”, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutarmos em francês, em que a experiência é “ce que nous arrive”, o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como “aquilo que nos acontece, nos sucede”, ou “happen to us”, o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos (LARROSA, 2002c, p. 24).*

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo investigar o processo de ingresso e permanência de jovens estudantes do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG, a partir da constituição das suas trajetórias e dos desafios enfrentados pelas alunas em um curso tradicionalmente destinado aos homens. A pesquisa foi realizada no IFNMG - *Campus* Januária, com 10 alunas e 2 alunos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado, com faixa etária predominante de 17 anos. A noção de trajetória foi mobilizada a partir da perspectiva bourdieusiana, que a define como sendo construída mediante um processo de negociação e manobras no qual se manifestam energias, dilemas, tensões e pulsões, em que cada indivíduo faz suas escolhas e renúncias na construção de sua própria história por meio das estruturas relacionais que configuram o seu *habitus* (BOURDIEU, 1996). Para essa compreensão, desenvolvemos análises sobre as relações de gênero no campo educacional, com o intuito de entender como essas relações são percebidas pelos (as) alunos (as) do curso. Por se tratar de uma modalidade de ensino integrado ao ensino médio, foi salutar recorrer às teorias curriculares, a fim de situar as diretrizes do ensino integrado nos tempos atuais, que nos alertam para o entendimento de que o currículo não é somente um documento impresso das instituições, mas, sim, um documento que marca um momento histórico, suas relações, seus pensamentos (APPLE, 2006). Em termos metodológicos, realizamos entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de obtermos informações sobre as dificuldades e desafios enfrentados pelas jovens durante o processo de formação no curso mencionado; além disso, utilizamos dados quantitativos que serviram para traçar o perfil dos (as) pesquisados (as). Os resultados demonstraram que as principais razões que levaram as estudantes meninas a escolherem o Curso Técnico em Agropecuária Integrado apresentaram reprodução de lugares tradicionalmente pensados para homens e mulheres, reconhecendo que mesmo a escola manifesta condutas voltadas para a violência de gênero que priorizam a formação masculina em determinadas áreas; esse fato é explícito mesmo nas estruturas da escola, que oferece o sistema de internato exclusivamente para os alunos do sexo masculino. Além disso, na perspectiva de escolha do curso, percebemos certa influência por parte da família, porém, não ficou clara a intenção da família em impor às meninas um futuro centrado em atividades agropecuárias, mesmo porque o que buscam, segundo os relatos, é um ensino de qualidade que possibilite outros caminhos. No que concerne ao entendimento de como as alunas pesquisadas se percebem como estudantes e futuras profissionais da área de agropecuária e como elas relatam a percepção do coletivo masculino, embora elas não demonstrem interesse em atuar na área, segundo relatos, a sua formação técnica foi satisfatória comparada àquela apresentada pelos alunos do gênero masculino, ainda que alguns relatos deixem claro o prejuízo gerado pela negativa de alojamento para meninas.

**Palavras-chave:** Currículo. Gênero. Ensino médio integrado. Trajetória.

## ABSTRACT

The objective of this work was to investigate the process of entrance and permanence of youth students of the high school integrated technical course on agribusiness of Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG, from the beginning of their trajectories and the challenges faced by those female students in a traditionally man-based course. The research was conducted at IFNMG – Januária city Campus, with 10 female and 2 male students from the high school integrated technical course on agribusiness, dominant age range of 17 years old. The notion of trajectory was mobilized based on the bourdieusian perspective, which defines it as built through a process of negotiation and maneuvers where are manifested energies, dilemmas, tensions and drives, where each individual makes his/her own choices and renounces in the construction of his/her own history based on the relational structures configuring their *habitus* (BOURDIEU, 1996). To reach that understanding analyses were developed about the gender relations in the education field, with the purpose of assessing how these relations are perceived by the male and female students of the course. Considering it is a modality of high school integrated with a technical course it was healthy resourcing to the curricular theories with the purpose of locating the guidelines of integrated teaching in the present day, guidelines which set us alert for the understanding that a curriculum is not only a printed document on the institutions, but also a document that highlights a historical moment of their relations and thoughts (APPLE, 2006). Methodologically speaking, semi-structured interviews were performed to obtain information on the difficulties and challenges faced by the female students during their training process in the abovementioned course, besides that quantitative data were used which helped tracing the profile of the students in the research. Results showed that the main reasons that led those female students to choose the Integrated Agribusiness Technical Course were the reproduction of places traditionally thought of for men or women, acknowledging that even school manifests conducts guiding to gender violence, which prioritize male education in certain areas. That fact is explicit in the even in school structures that offer the boarding school system exclusively for male students. Besides that in the perspective of course choice, family influence was noted, but family's intention was not clear about imposing the girls a future centered in agribusiness. Regarding understanding on how the female students perceive themselves as students and future agribusiness professionals and how they report the perception of the male collective, the girls – despite not showing specific interest in working in that area, according to reports – present technical training satisfactory when compared to that of male students, even if some reports make a point stating the clear loss produced by the non-existence of a female student lodging.

**Keywords:** Curriculum. Gender. Integrated high school. Trajectory.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - A expansão dos Institutos Federais .....	46
Figura 2 - Mesorregião do Norte de Minas e suas microrregiões .....	49
Quadro 1 - Identificação dos entrevistados .....	97
Quadro 2 - Categorias de Análise .....	97

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anped – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

COCEN – Coordenadoria de Centros e Núcleos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPEN – Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste

FaE – Faculdade de Educação

GEISH-pesquisa – Grupo de Estudos Interdisciplinares em Sexualidade Humana

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFNMG – Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NUSEX – Núcleo de Estudos da Sexualidade

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

SciELO – *Scientific Electronic Library Online*

SETEC – Secretaria de Educação Tecnológica

TAIEM – Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO FEMININA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: UMA BREVE ANÁLISE HISTÓRICA .....	19
1.1 A educação no Brasil República .....	21
1.2 Período autoritário no Brasil e a Educação .....	28
1.3 O direito das mulheres à educação no período de democratização da sociedade brasileira.....	30
1.4 A educação profissionalizante no Brasil – da Colônia aos Institutos Federais.....	33
1.4.1 O percurso histórico da educação profissional no Brasil .....	33
1.4.2 O ensino médio profissionalizante e a Rede Federal .....	40
1.4.3 O IFNMG <i>Campus</i> Januária .....	47
1.4.4 O Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no <i>Campus</i> Januária...	52
1.4.5 Curso Técnico em Agropecuária: um reduto masculino?.....	54
CAPÍTULO II – GÊNERO COMO CATEGORIA ÚTIL PARA ANÁLISE DO CONTEXTO EDUCACIONAL .....	57
2.1 Do feminismo ao gênero como marcador social .....	57
2.2 Um breve levantamento sobre estudos de gênero no campo da educação .....	63
2.2.1 Trabalhos publicados na Anped .....	64
2.2.2 Trabalhos publicados nos <i>Cadernos Pagu</i> .....	68
2.2.3 Trabalhos publicados em outros meios de comunicação acadêmica .....	70
2.3 Gênero como categoria de análise das relações sociais atrelado ao campo educacional...	74
2.4 Violência simbólica de gênero e as relações de poder .....	76
2.5 A igualdade de gênero e a coeducação.....	77
2.6 Currículo, educação e gênero .....	81
CAPÍTULO III – PERCURSO INVESTIGATIVO SOBRE A TRAJETÓRIA DAS ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM JANUÁRIA: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE GÊNERO.....	84

3.1 Metodologia.....	85
3.1.1 Tipo da Pesquisa.....	85
3.1.2 Técnica para Coleta de Dados.....	86
3.1.3 Lócus e Sujeitos da Pesquisa .....	86
3.1.4 A Composição do Universo da Pesquisa .....	88
3.2 Análises e Discussões do Resultado.....	93
3.2.1 Perfil dos(as) Estudantes do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (TAIEM).....	93
3.2.2 Categorização dos Resultados Obtidos nas Entrevistas .....	96
3.2.2.1 Entendendo as razões que levaram estudantes meninas a escolherem o curso Técnico em Agropecuária Integrado, historicamente um curso masculino.....	98
3.2.2.2 Como essas alunas experienciam subjetivamente ser mulher em um curso tradicionalmente masculino e se elas registraram mudanças na posição das mulheres dentro desse curso, em caso positivo, se essas mudanças foram favoráveis às mulheres .....	103
3.2.2.3 Como essas alunas se percebem como estudantes e futuros profissionais da área de agropecuária e como elas relatam a percepção do coletivo masculino.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	114
REFERÊNCIAS .....	118
ANEXO - CADERNOS PAGU.....	128

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo investigar o processo de ingresso de jovens estudantes do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), a partir da constituição das suas trajetórias e dos desafios enfrentados por essas alunas. A escolha do objeto de estudo desta dissertação, teve como motivação principal, além do fato de sermos mulheres e da familiaridade de uma das pesquisadoras com lócus de pesquisa, uma vez que a mesma faz parte do quadro efetivo de servidores do IFNMG, a inquietação diante da possibilidade de compreendermos os caminhos escolares percorridos por essas meninas, bem como os motivos que as levaram a se inserirem e permanecerem em um curso historicamente realizado por homens.

Durante a pesquisa, além de buscarmos entender as razões que as levaram a trilhar caminhos geralmente percorridos por meninos, procuramos entender como elas encontraram possibilidades e construíram caminhos de permanência em um curso tradicionalmente masculino. Objetivamos ainda, verificar de que maneira essas alunas se percebem como discentes e futuras profissionais da área de agropecuária e, também, como relatam a percepção do coletivo masculino. Registramos, também, sobre a óptica dessas meninas, as mudanças na posição das mulheres no curso Técnico em Agropecuária e como essas mudanças são vistas.

O tema em tela dialoga com as desigualdades sociais que, na sociedade brasileira se manifestam de diversas maneiras e a partir de variáveis como classe, raça/cor e relações de gênero, sendo esta uma das mais recorrentes. Percebe-se que as desigualdades entre homens e mulheres ainda são agudas, pois, mesmo com o aumento do número de mulheres no mercado de trabalho, é possível verificar que os setores destinados ao trabalho da mulher ainda são restritos e estão relacionados principalmente à feminilidade ou a profissões que remetem a cuidados ou educação, sejam elas: professoras, cabeleireiras, manicures ou funcionárias públicas. Segundo dados disponibilizados pelo IBGE, entre 2003 e 2011, houve aumento na participação da mão de obra ativa por parte das mulheres, no entanto, observa-se que o percentual de mulheres que desenvolvem trabalhos domésticos ainda é muito expressivo, como pode ser constatado através de dados do IBGE:

Na administração pública e, sobretudo, nos serviços domésticos, a população ocupada feminina era maioria em 2011. Frente às estimativas de 2003, os crescimentos mais relevantes nas participações das mulheres ocorreram no

comércio, nos serviços prestados às empresas e nos outros serviços, com aumento de 4,4; 4,7; 3,6 pontos percentuais, respectivamente. Nas atividades, onde historicamente há predomínio, seja de homens ou de mulheres, praticamente não ocorreram alterações, como na construção, com os homens e nos serviços domésticos com as mulheres (IBGE, 2012).

Mediante os dados do IBGE é possível depreender que as profissões historicamente desenvolvidas por mulheres e homens permaneceram sem significativas alterações, o que nos leva a inferir, prematuramente, que a sociedade brasileira ainda está alicerçada no núcleo patriarcal<sup>1</sup> de sua formação. Portanto, embora essas diferenças aparentemente estejam ligadas à questão econômica/classe, percebe-se que elas fazem parte de uma cultura herdada do patriarcalismo e permeia a sociedade em todas as suas instâncias: intelectual, educacional, institucional e organizacional, que Bourdieu (1999) chamou de dominação masculina.

Segundo esse estudioso, a dominação masculina alicerçada em esquemas de oposição que organizam toda a vida em sociedade, se estabelece por meio da divisão sexual (masculino/feminino), a qual é utilizada de forma a naturalizar as diferenças e, ao mesmo tempo, contribuir para a sua perpetuação. Assim, o corpo biológico e suas diferenças são utilizados para construções arbitrárias impostas pela sociedade.

Essa “ordem das coisas” (BOURDIEU, 1999, p. 71) estabelecida arbitrariamente na divisão sexual, se estabelece de maneira naturalizada em todas as esferas das relações sociais: na divisão do trabalho, nos espaços ocupados e, principalmente, nos corpos e *habitus*, incorporados ao longo dos anos:

[...] como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável; ela está presente, ao mesmo tempo em estado objetivo (na casa, por exemplo, cujas partes são todas “sexuadas”), em todo mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação (BOURDIEU, 1999, p. 17).

Dessa forma, a dominação masculina não se estabelece pela força física, mas de maneira “‘legítima’ e dissimulada, com a interiorização da cultura dominante, reproduzindo as relações do mundo do trabalho”. O próprio ser dominado não contesta a ordem natural das coisas; a essa dominação Bourdieu (1999, p.36) chamou violência simbólica.

É nesse contexto, em que a segregação do masculino<sup>2</sup> e feminino ainda é mais latente, que a Escola Agrotécnica de Januária inicia suas atividades. No fim do Governo Juscelino

<sup>1</sup> Em *Casa Grande & Senzala*, Gilberto Freyre apresenta a conhecida descrição da família patriarcal colonial brasileira, uma família chefiada por um patriarca que detém poder sobre seus filhos e esposa e também sobre agregados e escravos, constituindo uma família extensa (ITABORAÍ, 2011, p. 173).

<sup>2</sup>Ao longo do texto as expressões “MASCULINO e FEMININO” serão usadas como sinônimo de homem e

Kubitschek, outubro de 1960, quando na efervescência dos festejos do centenário do pequeno município de Januária, por meio de um convênio celebrado entre os governos federal e estadual, um terreno de 104 ha, localizado a 6 km da sede, na fazenda São Geraldo, Bom Jardim, foram fundadas as instalações da Escola Agrotécnica de Januária, que posteriormente tornou-se um Campus do Instituto Federal do Norte de Minas.

Durante o período entre 1960 e 1964, o ensino na instituição era exercido de maneira informal. Somente em 1964, com a oferta do Curso Ginásial Agrícola, a Escola Agrotécnica de Januária inicia suas atividades formais com a matrícula da primeira turma, na época formada exclusivamente por meninos. A esses alunos era ofertado o sistema de internato para possibilitar-lhes permanência, pois, na maioria das vezes, tratava-se de um público carente que morava distante da escola. Vale esclarecer que a ausência do público feminino não era uma opção, e sim uma imposição do curso e da própria escola, que, na época, segundo relatos, não aceitava o ingresso de meninas. Essa realidade quanto ao público alvo da instituição, perdurou até o início da década de 1980, tendo representatividade feminina somente após meados dessa década:

Registros apontam que o público feminino passou a frequentar a instituição, com maior destaque, no final da década de 1980. Naquela época, segundo relatos, as alunas enfrentavam o preconceito de estudar numa escola, predominantemente, masculina. Cabe ressaltar que esse constrangimento alcançava até as servidoras da instituição, inclusive as professoras (MENDES, 2015, p. 118).

A entrada do público feminino na instituição em muito se deve à expansão do ensino brasileiro, o que permitiu às mulheres mais participação no sistema educacional, chegando mesmo a ultrapassar, em alguns momentos, o público masculino (ROSEMBERG, 1994). Mesmo que esses dados apontem para uma conquista feminina, eles não conseguem retratar a realidade das escolas brasileiras em relação às desigualdades de gênero, pois, embora seja possível a entrada e permanência do público feminino nas escolas, ainda não há o “direito” de escolha da profissão que as mulheres desejam seguir, sendo sempre incentivadas (ou desmotivadas) a optar por profissões que estejam voltadas ao que se preconiza como sendo profissões femininas (ROSEMBERG, 1994, p. 10).

Dessa maneira, a escola formal, seguindo uma tendência muitas vezes imposta pelo mercado de trabalho, segrega dentro do espaço escolar e tende a dispensar tratamento

---

mulher, respectivamente; a adoção dessa sinonímia busca uma sintonia com as bibliografias utilizadas.

diferenciado a meninos e meninas. Assim, embora seja dada igualdade de direitos no momento da escolha dos cursos, na prática, muitas vezes, esses direitos são “dificultados”. No Curso Técnico em Agropecuária, por exemplo, aos alunos do sexo masculino é ofertado o sistema de internato,<sup>3</sup> o que possibilita, segundo relatos das alunas, uma maior integração com as práticas escolares que, por vezes, em desenvolvimento de projetos, exigem a permanência de discentes no ambiente escolar.

Essa busca da igualdade de direitos negados às mulheres é uma constante na trajetória feminina, e a educação, por sua vez, é vista como uma das formas de emancipação das mulheres e de passagem do mundo privado, esfera doméstica, para o mundo público. Por essa razão, a educação feminina no Brasil sempre esteve na pauta das reivindicações feministas. Nessa perspectiva, diferentemente do que ocorreu em outros países, os avanços educacionais alcançados foram obtidos por meio do convencimento de que era uma necessidade imposta pelos arranjos sociais e de que em nada prejudicaria o andamento das “obrigações” com o lar e que, além disso, não representava uma ameaça à autoridade masculina. Vejamos que nessa articulação temos um traço que, segundo Roberto da Matta (1997), é uma constante na sociedade brasileira. Para o estudioso, no Brasil, as mudanças ocorrem gradualmente, não havendo uma ruptura total com o velho em busca do novo – são feitos arranjos com “interesses dos grupos, pessoas ou categorias em conflito, mas também e sobretudo exprimem o interesse da relação” (DAMATTA, 1997, p. 94). Assim, a partir desses arranjos, as feministas brasileiras conseguiram manter a ordem estabelecida, ao mesmo tempo em que deram início a uma longa e difícil jornada de emancipação das mulheres.

Entre nós, em vez de haver uma decisão em nível das partes em conflito, há quase sempre há uma decisão em nível dos elos. É isso que caracteriza as famosas moderações e conciliações nacionais, permitindo esconder toda sorte de violência efetiva, apresentando em seu lugar conjugações pessoais fundadas nos interesses da relação. (DAMATTA, 1997, p. 94)

Por esse motivo, entendemos que a escolha do curso Técnico em Agropecuária, como fonte de pesquisa, é pertinente por se tratar de uma área geralmente atribuída ao universo masculino, o que o torna um campo fecundo para estudos sobre gênero. Quanto ao lócus de pesquisa, esse se justifica por se tratar de uma instituição com tradição de mais de meio século no ensino agrotécnico, ademais, é possível verificar traços sexistas em sua gênese,<sup>4</sup> que ainda

---

<sup>3</sup> É ofertado aos alunos do sexo masculino, que cursam o ensino técnico integrado, o sistema de internato que disponibiliza moradia estudantil dentro da própria escola.

<sup>4</sup> Ainda hoje, o alojamento para estudantes é um privilégio destinado aos do gênero masculino, seguindo uma tradição que nasceu com a instituição.

hoje permanecem em suas estruturas, o que corrobora com a teoria de que a escola, que deveria promover a igualdade a partir das diferenças, é um reflexo da sociedade patriarcal na qual está inserida.

É este, sem dúvida alguma, um dos temas de pesquisa que mais falta faz no panorama geral da educação feminina: o quanto e como a educação escolar tem alterado a qualidade de vida da mulher. Se há trabalhos que têm mencionado a reprodução de valores sexistas no seio da escola [...] pouco se sabe sobre as divergências e convergências entre os diferentes agentes, inclusive a escola, no processo de socialização de meninas e meninos, propiciando ou dificultando a emergência de novas mulheres (ROSEMBERG; PINTO, 1982, p. 14).

Além dos motivos já elencados, outro fator que levou-nos à escolha desse curso e dessa instituição foi a ausência de pesquisas que contemplem o estudo de gênero no referido curso, o que possivelmente reforça a persistência da segregação entre o feminino e masculino, no âmbito da instituição, principalmente no Curso Técnico em Agropecuária Integrado, que é o objeto de estudo dessa pesquisa.

Dessa forma, esperamos que esta pesquisa possa levar a repensar as propostas curriculares e práticas pedagógicas em uma instituição criada para atendimento a alunos do sexo masculino e que, ainda hoje, mesmo atendendo também, às mulheres estudantes, conserva resquícios de sua gênese, inclusive em suas instalações físicas.

Para um desenvolvimento coerente e inteligível, os capítulos foram divididos da seguinte forma: o primeiro tratou sobre a educação, a educação feminina no Brasil, destacando-se os períodos do Brasil República, do autoritarismo e da Constituição de 1988. Nesse capítulo realizamos um breve histórico da educação brasileira, principalmente a feminina; além disso, traçamos a trajetória da educação profissionalizante no Brasil em todo o seu percurso e discorremos sobre a integração entre o ensino técnico e o médio e como a educação feminina é pensada nessa modalidade de ensino. Também nesse capítulo, esboçamos um sucinto panorama do IFNMG- Campus Januária, da região em que está localizado, e dentro desse contexto, do Curso Técnico em Agropecuária

O segundo capítulo foi dedicado ao estudo do gênero como categoria útil para a análise do contexto educacional. Nesse segmento, discutimos a trajetória desde o feminismo até o gênero como marcador social – abordamos também, a violência simbólica de gênero e as relações de poder, reportando-nos ainda, sobre o estado da arte, com ênfase em trabalhos publicados pela Anped, *Cadernos Pagu* e por outros meios de comunicação acadêmica. Nesse capítulo versamos também, sobre o gênero como categoria de análise das relações sociais ligadas ao campo educacional e a igualdade de gênero e a coeducação.

No terceiro capítulo analisamos como as relações de gênero se configuram na educação profissional em Januária, remetendo-nos aos (às) alunos (as) matriculados (as) no curso Técnico em Agropecuária Integrado, por meio da análise das entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com 12 estudantes – 10 meninas e dois meninos do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio

Em culminância, expusemos as considerações finais com os resultados e possíveis lacunas à espera de pesquisas que possam contribuir com a historiografia sobre o tema e estudos sobre gênero e educação.

## **CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO FEMININA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: UMA BREVE ANÁLISE HISTÓRICA**

A partir dos estudos de análises desenvolvidos por estudiosos do assunto, como Dermeval Saviani (2004; 2007), Maria Luiza Santos Ribeiro (1991), Fúlvia Rosemberg (1982; 1985; 1990; 2012; 2013), Guacira Lopes Louro (1997), entre outros, procuramos abstrair, por um panorama geral, sobre parte da história da educação no Brasil. Nessa jornada, buscamos também, e prioritariamente, traçar a trajetória histórica vivenciada pela mulher no que se refere à educação, embora sejam poucos os dados processados disponíveis, levando-se em conta a variável sexo, como já mencionaram Rosemberg e Pinto em pesquisa intitulada “A Educação da Mulher”,<sup>5</sup> publicada em 1985 em estudo encomendado pelo Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo e que marca o fim da década da mulher (1976 a 1985). Após esse estudo, são perceptíveis os avanços, embora limitados, principalmente no que diz respeito à inserção das mulheres nos cursos técnicos.

Durante o levantamento bibliográfico, percebemos que as informações relacionadas à educação feminina, com foco no ensino técnico, são quase inexistentes e que o maior número de informações obtidas sobre o tema, principalmente nesse segmento, refere-se a São Paulo e Rio de Janeiro – e, corroborando com o que diz Rosemberg (1990), embora se referindo à pesquisa relativa aos ginásios para moças do século passado, acreditamos que não se pode generalizar para todo o território brasileiro informações tão regionalizadas. Dessa forma, podemos dizer que “O quadro efetivamente nacional da educação feminina ainda está por ser traçado” (ROSEMBERG, 1990, p. 26), posto que essa afirmação já tenha 27 anos, e diz respeito à educação de uma forma geral, ela é extremamente atual, principalmente em se tratando dos cursos técnicos.

Não é difícil perceber que a interconexão entre a mulher, a educação, o passado e o presente, faz parte de um balanço analítico dinâmico, que avoluma o estado da arte, enriquecendo-o por meio de uma cobertura de pontos e de marcos que vão, com o passar do tempo, se consolidando a um conteúdo meta-histórico, cultural e social bastante rico, com nuances que vão se estabelecendo com o tempo, marcando e sendo marcada, impactando e sendo

---

<sup>5</sup> Por iniciativa da ONU, 1975 foi declarado o Ano Internacional da Mulher. Mulheres de diversos países, reunidas na Cidade do México, realizaram uma análise da condição feminina. O resultado foi surpreendente: em todos os países, independentemente de desenvolvimento econômico, a mulher era um ser tratado de forma desigual e inferior. Para tentar superar tal situação, a ONU instituiu a DÉCADA DA MULHER, propondo que neste período (1976-1985) todos os países fizessem um esforço no sentido de enfrentar e superar os entraves que limitam a plena cidadania feminina (ROSEMBERG; PINTO, 1985, p. 6).

impactada, mas não deixando de servir para dar visibilidade aos limites temporais que interligam as realidades históricas, principalmente quando se centraliza a mulher que no passado era sujeito periférico e, que de alguma forma continua sendo, mesmo que de modo velado.

Advertimos que não pretendemos aqui, estabelecer uma análise-crítica com a profundidade merecida sobre cada período da história da educação da mulher no Brasil, haja vista a sua complexidade e o pouco tempo disponível para ambicioso projeto. Dessa forma, optamos por iniciar a análise a partir do Brasil republicano, pois é a partir deste marco que encontramos maior número de registros, embora ainda poucos, capazes de situar a questão educacional que envolve a mulher. Também é nesse período que se registra as primeiras reivindicações feministas, que embora tivessem como bandeira o direito ao voto feminino, também reivindicavam o direito à educação. Essa época marcou o início da busca pela coeducação. Embora muitos estudiosos argumentem que esta ainda não seja uma prática na sua essência, o registro das escolas mistas, princípio necessário à coeducação, são desse período.

Assim sendo, por meio dos escritos dos diversos estudiosos sobre o tema, buscamos traçar de forma linear, ainda que descontínua, em virtude do seu volume bibliográfico, a história da educação no Brasil nesse período, atentando-nos mais especificamente sobre as implicações da educação feminina, considerando, num contexto científico, o entendimento de Saviani (2007) de que esse traçado ocupa-se, antes de tudo, de uma consciência da historicidade humana, ou seja, da noção de que o presente se arraiga ao passado e se lança ao futuro. Portanto, não se pode compreender o presente de forma radical sem antes compreender suas raízes, o que demanda o estudo de sua gênese.

Adotamos essa periodização como um artifício válido e valioso, necessário para se entender o passado, uma vez que essa é uma “questão teórica que se põe [...] ao enfrentar a tarefa de organizar os dados visando a explicar o fenômeno que se propôs a investigar”, mesmo porque, “como toda pesquisa, a investigação histórica não é desinteressada”, ela é movida pela “necessidade de responder alguma questão que nos interpela na realidade presente” (SAVIANI, 2007, p. 4, 12).

Com essa perspectiva, este capítulo se projeta em um estudo que envolve todo um contexto histórico, que entrelaça a mulher, a educação e a instrução profissionalizante, numa trajetória que entremeia os extremos entre o Brasil republicano, o advento da chamada Constituição cidadã. Além disso, trataremos da criação dos Institutos Federais, mais especificamente o IFNMG – Campus Januária, sendo feito um breve histórico do curso Técnico em Agropecuária e sua trajetória no referido Campus, buscando ainda revelar até que

ponto e os motivos que levaram esse curso a ser atribuído especificamente ao público masculino.

### **1.1 A educação no Brasil República**

Ao longo da história do Brasil, desde a sua “descoberta” até o fim da monarquia, a mentalidade vigente dava pouco ou nenhum valor à escolarização feminina e concentrava sua atenção, no que se relaciona à mulher, nas normas sociais rígidas que a confinavam no mundo doméstico. Por esse motivo, a educação era privilégio de poucas mulheres, apenas aquelas que possuíam melhores condições e podiam contratar professores particulares, eram educadas. Mesmo assim, tinham acesso a um ensino que se concentrava em uma instrução elementar, com um pouco de gramática e aritmética, dando preferência ao conhecimento (ensino) das prendas domésticas, que visavam à preparação das meninas para o casamento que muitas vezes aconteciam de forma arbitrária (ALMEIDA, 1998).

Com o fim da monarquia em 1889, a República abre caminho para uma nova história político-social. Já nas suas primeiras décadas, é perceptível, nesse novo contexto político, mudanças com alterações no modo de vida em todos os segmentos, não sendo diferente no âmbito educacional (SILVA; CARVALHO, 2016), dessa forma, “a prática educativa voltou-se para um sujeito humano novo [...], impôs novos protagonistas (a criança, a mulher, o deficiente) e renovou as instituições formativas (desde a família até a escola, a fábrica etc.)”, conforme destaca (CAMBI, 1999, p. 512).

Nesse contexto, podemos dizer que as mulheres, assim como outras minorias, foram beneficiadas com essa nova nação que desponta. Embora ainda vista com certo preconceito, a saída da mulher da esfera privada para a pública – a educação feminina – passou a ser encarada como uma necessidade, uma vez que essa mesma mulher também era a responsável pela educação dos próprios filhos, principalmente os do sexo masculino, que seriam os novos homens necessários ao trabalho industrializado. É possível perceber que a formação feminina não vislumbrava ao engrandecimento das mulheres e a maiores condições de igualdade entre os sexos; na verdade, a preocupação era com a formação dos filhos e a manutenção da família, papel destinado às mulheres desde a sua criação. No entanto, pode-se dizer que nesse período, mesmo com uma visão deturpada, a sociedade brasileira começou a se preocupar com a escolarização das mulheres (SILVA; CARVALHO, 2016).

Nesse contexto, a educação feminina na primeira república se posiciona no centro das discussões pedagógicas, colocando, conforme postula Cambi:

[...] em dúvida o modelo tradicional de formação caracterizado como “sexista” (vinculado apenas ao modelo masculino, visto como superior e universal, mas na realidade marcado pelos preconceitos do machismo: do domínio à violência, ao racionalismo abstrato e formal, à repressão/sublimação dos instintos), portanto como ocultador/negador do “segundo sexo” [...] (CAMBI, 1999, p. 638).

No entanto, na prática, a realidade da educação feminina, bem como a educação pública de uma maneira geral, em nada, ou quase nada, foi alterada. Nesse período, “a instrução popular foi mantida sob a responsabilidade das antigas províncias, então transformadas em Estados” (SAVIANI, 2007, p. 165), ou seja, descentralizada, seguindo a então forma de governo que também adotava a descentralização. Dessa forma, embora a educação feminina tenha se tornado uma realidade, nas primeiras décadas da República também não houve grandes mudanças, ficando em evidência uma educação precária, baseada em valores morais, sendo a mulher vista como ser frágil, submissa, doce, boa mãe e destinada ao casamento.

Esse mesmo momento coincide com a “eclosão das primeiras reivindicações do feminismo”, que tinha como principal bandeira a luta pelo direito ao voto, que, segundo as militantes, poderia significar uma maior atuação política e social, embora essa conquista não tenha garantido tal feito (ALMEIDA, 1998, p. 27).

Mesmo que a emancipação política e social não tenha sido alcançada pelas reivindicações feministas, as lutas exigidas pela nacionalidade e o novo ordenamento brasileiro fizeram com que a visão que se tinha da mulher, vista como um ser restrito ao mundo doméstico se ampliasse e a “educação feminina começasse a ser pensada como uma necessidade para se estabelecer a justiça social [...], visando atingir um estágio superior de organização social” (SAFFIOTI, 1976, p. 206).

Nesse mesmo período, objetivando um ensino igualitário para ambos os sexos, surgem as propostas relacionadas à coeducação que, buscavam “des-sexualizar as atividades”, tornando “problemática a naturalização dos sexos, potencializando o desenvolvimento de ambos” (CARON, 2008, p. 3). Essas proposituras enfrentaram duras críticas, com discursos conservadores que tendiam a pregar uma vocação natural para cada sexo, em que “a educação das mulheres” deveria “ser pensada como um prolongamento da educação familiar”, pois as mulheres “enquanto estudavam, [...] aguardavam o casamento” (ALMEIDA, 1998, p. 34), ao passo que os homens eram educados para a vida pública. Sob a luz desse pensamento, os críticos da coeducação asseguravam não ser possível conciliar a educação de meninos e meninas em um único ambiente devido a suas particularidades.

Dessa forma, a proposta de uma coeducação se restringiu à formação de escolas e salas mistas, cabendo à escola demarcar as atividades masculinas e femininas, impedindo muitas vezes até mesmo o contato com o sexo oposto. Essa separação era o reflexo de uma sociedade que também demarca o lugar de meninos e meninas, concepção essa defensora de um “ideário de que a educação de meninas e moças deveria ser mais restrita que a de meninos e rapazes em decorrência da saúde frágil, sua inteligência limitada e voltada para sua ‘missão de mãe’” (ROSEMBERG, 2012, p. 334).

No entanto, a criação das escolas mistas também trouxe uma nova demanda, pois, com a instituição destas, fazia-se necessário o emprego da mão de obra feminina nas séries iniciais, devido aos “impedimentos morais dos professores educarem as meninas e a recusa à coeducação dos sexos” (ALMEIDA, 1998, p. 64). Essa nova realidade abriu a possibilidade da entrada da mulher no mundo do trabalho, além disso, era a oportunidade de profissionalização e a “possibilidade de aliar ao trabalho doméstico e à maternidade uma profissão revestida de dignidade e prestígio” (ALMEIDA, 1998, p. 28). Vale dizer que essa profissão era quase na sua totalidade exercida pelas mulheres de classe média, que viram nessa nova profissão a oportunidade de um trabalho remunerado. Quanto às mulheres das classes menos favorecidas, continuaram a exercer outros ofícios, como: “costureira, fiadeira, fabricante de botões ou de rendas, ourives, polidora de metais, cervejeira, criada de lavoura, criada doméstica ou ama, mas sem visibilidade” (GATI; MONTEIRO, 2012, p. 3.071).

Embora a mulher já atuasse em outras áreas, essa nova possibilidade, ainda que não se estendesse a todas as mulheres, era diferente. Além de melhor remuneração e do reconhecimento profissional na sociedade, significou a profissionalização da mulher, mesmo que essas atividades profissionais fossem vistas como prolongamento das atribuições da mulher como boa mãe e esposa.<sup>6</sup> As primeiras mulheres a atuarem nessa profissão viam a possibilidade de exercer algum poder, e mais: isso significava sair da invisibilidade a que eram submetidas há séculos, rompendo até certo ponto com as “amarras masculinas” (ALMEIDA, 1998, p. 76).

Todavia, conquanto essa profissionalização fosse uma exigência dos novos arranjos político-sociais, ela não foi conquistada sem certa resistência, principalmente da Igreja Católica. A esse respeito, Almeida declara:

---

<sup>6</sup> Além de ser submissa, visão que era compartilhada por aqueles que ditavam as normas daquele período, como os políticos, a Igreja e outros segmentos.

Entretanto, a feminização do magistério não se deu sem uma certa resistência por parte dos segmentos masculinos e foram acirrados os debates acerca da co-educação, impulsionados principalmente pela Igreja Católica e pelos segmentos conservadores [...], que se posicionaram contrários ao ensino igual para ambos os sexos (ALMEIDA, 1998, p. 72).

Logo, foi por meio de muito esforço, reivindicações, lutas, conflitos e resistências que as mulheres puderam ser incluídas no processo de instrução no Brasil e alcançar a profissionalização no Magistério, feminilizando-o (ALMEIDA, 1998).

Quanto à organização escolar, a primeira Constituição Republicana (1891), manteve os mesmos moldes da organização que vigorava no período imperial, ou seja, a educação não era um dever da União. No entanto, nesse período, começa a se formar uma forte corrente em favor da intervenção da União no ensino público, pois seus defensores viam “a escola como a chave para enfrentar os demais problemas enfrentados pela sociedade” (SAVIANI, 2004, p. 2) e promover a integração nacional. Contrário a essa corrente surgem os positivistas, que chegaram até mesmo a lutar pela desoficialização do ensino (SCHELBAUER, 2009; SAVIANI, 2007).

Vale lembrar que os positivistas também eram contra a coeducação e tinham como discurso a superioridade moral das mulheres sobre os homens, portanto, a condução da família estava nas mãos delas, não podendo elas se desviarem de seus deveres: ou seja, deveriam ser boa mãe, filha, esposa e cumprir o “verdadeiro destino” que lhes cabiam - o de responsável pela “formação do homem”.

Diante do exposto, podemos dizer que a primeira república, ainda que tenha sido marcada por inúmeras propostas<sup>7</sup> de reformas federais, principalmente em defesa da intervenção da União na difusão do ensino popular, manteve a mesma organização adotada no Brasil Império, ou seja, a Instrução Pública, continuou a ser descentralizada e, portanto, as poucas reformas alcançadas tiveram seus resultados descentralizados, o que significa dizer que se limitou a cada estado ou a cada escola (ROSSI, 2009).

Paralelamente a essas tentativas, é importante destacar ainda, o pioneirismo do estado de São Paulo, que entre os anos de 1892 e 1896 caminhou em direção a um sistema orgânico de educação.<sup>8</sup> Segundo Saviani (2007), embora a reforma paulista não tenha se consolidado

---

<sup>7</sup> Entre as propostas apresentadas, destacamos a de Benjamin Constant. Nela estavam contidos os princípios de liberdade, gratuidade e laicidade do ensino, mas não a obrigatoriedade, seguindo uma tendência descrita no Ato Adicional de 1834. Tal proposta, embora se aplicasse exclusivamente ao Distrito Federal, tinha a pretensão de servir como modelo para os demais estados (SCHELBAUER, 2009; SAVIANI, 2007).

<sup>8</sup> Ali se procurou preencher dois requisitos básicos implicados na organização dos serviços educacionais na forma de sistema: a) a organização administrativa e pedagógica do sistema como um todo [...]. b) a organização das escolas na forma de grupos escolares. [...]. Tratava-se de uma reforma geral que instituiu o Conselho

em sua totalidade, no que diz respeito à implantação dos Grupos Escolares e da organização pedagógica da escola elementar, ela serviu de modelo para alguns estados: Minas Gerais (1906), Paraíba (1908), Rio Grande do Norte e Vitória/ES (1908), Santa Catarina (1911), Paraná (1903), Maranhão (1903), Sergipe (1910), Bahia (1908) e Mato Grosso (1910).

É importante esclarecer que essa nova forma de organização, que em muito contribuiu para uma maior eficiência do sistema de ensino, não atingiu a questão da educação das massas populares, o que de certa forma não possibilitou uma maior ascensão das mulheres. Posteriormente, ainda segundo Saviani (2007), a educação das massas é tratada na reforma de Sampaio Dória (1920)<sup>9</sup>. Segundo o autor, que entre as reformas estaduais registradas naquela década foi a única que se ateve à questão da educação das massas populares, sugerindo que ela fosse gratuita e obrigatória, além de dar início à profissionalização do magistério.

O período de 1930 a 1963 significou um marco referencial para o Brasil no mundo capitalista, pois “é possível perceber que, no referido período, o processo de urbanização e industrialização avançou celeremente com base no modelo de ‘substituição de importações’” (SAVIANI, 2007; RIBEIRO, 1991). Isso significou uma mudança no eixo produtivo, o que demandou mão de obra especializada e, em função disso, a ação do próprio Estado também sofre alterações no que diz respeito à Educação.

Nessa perspectiva, criou-se o Ministério da Educação e Saúde, que teve como Ministro Francisco Campos. Logo após sua criação o então Ministro iniciou a publicação de uma série de sete decretos, dando origem à “Reforma Francisco Campos.”<sup>10</sup> Segundo Saviani (2004, 2007), essa reforma pode ser considerada um avanço, principalmente sobre a óptica da regulamentação da educação brasileira com a criação do Decreto nº 19.850 de 11 de abril de 1931, que cria o Conselho Nacional de Educação, órgão responsável pelas questões educacionais no âmbito nacional. Nesse mesmo período, buscando o que seria “pressionar o governo a definir e assumir uma política nacional para a educação”, a Associação Brasileira

Superior de Instrução Pública, a Diretoria Geral e os Inspectores de Distrito, abrangendo os ensinos primário, normal, secundário e superior (REIS FILHO, 1995 *apud* SAVIANI, 2007, p. 165).

<sup>9</sup> Esse processo alterou a instrução pública em variados aspectos, como a ampliação da rede de escolas; o aparelho técnico-administrativo; a melhoria das condições de funcionamento; a reformulação curricular; o início da profissionalização do magistério; a reorientação das práticas de ensino, e, mais para o final da década, a penetração do ideário escolanovista (SAVIANI, 2007).

<sup>10</sup> Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de Educação; Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário; Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino secundário; Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931: que restabelece o ensino religioso nas escolas públicas; Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931: organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências; Decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário (SAVIANI, 2007, p. 196).

de Educação (ABE),<sup>11</sup> convoca a IV Conferência Nacional, da qual surge o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932.<sup>12</sup> Sobre esse manifesto, alega Machado:

Esse programa partia de algumas premissas básicas, embora a ideia de formação integral e natural do indivíduo, o qual era concebido como diferente dos demais, pois possuía uma personalidade única que deveria ser respeitada. Exigia-se, por conseguinte, que a escola não tivesse um único método pedagógico, nem postulasse que todos os indivíduos aprendessem da mesma maneira. O que deveria ser comum era a noção de que todos teriam deveres para com a sociedade, deveriam trabalhar, ser disciplinados, cooperativos e solidários (MANIFESTO [DOS PIONEIROS], 1932, p. 43). Mais importante do que o conteúdo a ser veiculado era a formação moral do indivíduo, a ser realizada por meio do estímulo ao sentimento altruísta com vistas ao bem comum (MACHADO, 2009, p. 108).

Nesse documento, reforça-se, ainda nesse documento, a defesa da educação pública integral, laica, gratuita, obrigatória, com a existência da coeducação dos sexos e a implementação da hierarquia das instituições educacionais.

Entre os anos de 1942 e 1946, foi realizada a chamada Reforma Capanema,<sup>13</sup> embora de cunho centralizadora, burocrática, corporativista e dualista,<sup>14</sup> a reforma reorganizou, ainda que de forma parcial e baseada na conveniência política, a estrutura educacional brasileira, por meio da promulgação de decretos que estabeleciam novas diretrizes para o Ensino Industrial e Secundário (1942), Ensino Comercial (1943), Ensino Primário, Normal e Agrícola (1946), além de criar o Senai (1942) e o Senac (1946) (SAVIANI, 2004).

Com o fim do chamado “Estado Novo”, e com a promulgação da Constituição de 1946, a educação volta a ser ordenada pela busca da unificação. Em seu texto, a nova Constituição definiu como competência da União, privativamente, a fixação das diretrizes e bases da educação nacional. Contudo, esse mesmo documento restringe a gratuidade do ensino, apenas ao primário, passando o secundário a ser gratuito àqueles que comprovassem a “falta ou insuficiência de recursos”. Além disso a responsabilidade do ensino primário era

---

<sup>11</sup>A ABE surgiu em outubro de 1924 por iniciativa de 13 intelectuais cariocas que, mediante convocação de Heitor Lyra da Silva, se reuniram em uma sala da Escola Politécnica do Rio de Janeiro (Carvalho, 1998a, p. 53). [...] Embora na origem o grupo tivesse a intenção de organizar um “partido do ensino”, a ABE firmou-se como órgão apolítico, destinado a congregar todos os interessados na causa da educação, independente de doutrinas filosóficas, religiosas ou de posições políticas (SAVIANI, 2007, p. 229).

<sup>12</sup>Documento redigido por Fernando de Azevedo, “principal divulgador e apologeta do movimento da “Escola Nova no Brasil”, e assinado por outros conceituados educadores da época, trata da “defesa de um sistema de ensino orgânico e unificado e criticavam o dualismo presente” na Reforma Francisco Campos (SAVIANI, 2007, p. 209).

<sup>13</sup>Getúlio Vargas nomeou Gustavo Capanema como Ministro da Educação e Saúde Pública em 1934, onde permaneceu até o fim do Estado Novo em 1945. À frente do ministério, promulgou, entre 1942 e 1946, as leis orgânicas do ensino conhecidas como Reformas Capanema (SAVIANI, 2007).

<sup>14</sup>Separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo, conduzindo e concedendo apenas o ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ao tipo de ensino às profissões e ofícios requeridos pela organização social (SAVIANI, 2007, p. 269).

dividida com empresas, no que diz respeito a esse nível de ensino dos empregados destas e dos filhos menores (RIBEIRO, 1991, p. 118).

A fim de atender à exigência do art. 5º da nova Constituição que afirma ser “competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional” (inc. XV), o Ministro da Educação e Saúde Pública, Clemente Mariani, convocou os principais educadores do país para compor comissão que seria responsável pela elaboração de documento que posteriormente veio a se tornar a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) do Brasil e que foi promulgada em 20 de dezembro de 1961 (ROSSI, 2009, p. 112).

De acordo com Assis (2012), na Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a estrutura tradicional do ensino foi mantida, bem como o sistema que se organizou em conformidade com a legislação anterior e da seguinte forma:

[...] ensino pré-primário, constituído de escolas maternas e jardins de infância; ensino primário, de 4 anos com chance de ter 2 anos acrescidos com programa artes aplicadas; ensino médio, subdividido em dois ciclos – o ginásial de 4 anos, (com as subdivisões de secundário, comercial, industrial, agrícola e normal), e o colegial de 3 anos (subdividido em comercial, industrial, agrícola e normal), ambos compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico; e ensino superior, com a mesma estrutura já consolidada anteriormente (ASSIS, 2012, p. 326).

Nesse período foi criado o Conselho Federal de Educação (CFE), que aprovou seu Plano Nacional de Educação (PNE), para o período de 1962 a 1970, e que tinha como principais objetivos a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais, no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público (Plano Nacional de Educação, 1961). No entanto, segundo Assis (2012), a Lei de Diretrizes e Bases e a aprovação do Plano Nacional de Educação não foram suficientes para resolver o problema da democratização do ensino público no país.

Contudo, nesse período fica clara a volta da veemência pela educação que impactou a década de 1920, na qual era imputada significativa importância à educação, destacando por meio dela a valorização do homem. E dentro desse contexto, vários problemas vão sendo levantados, tais como a questão do analfabetismo, a expansão do ensino primário gratuito, a formação da mulher (SILVA; CARVALHO, 2016).

Quanto à educação feminina no período referenciado, pode-se dizer que houve um progresso com a ampliação do tempo de escolarização feminina a partir de 1930 e com a obrigatoriedade do curso ginásial.

Segundo Silva e Carvalho (2016), essa obrigatoriedade possibilitou a formação feminina no ensino Normal, certificação que também acabou por possibilitar o acesso ao ensino superior nos grandes centros, como é o caso de São Paulo, principalmente com a ampliação das vagas para o ensino superior ofertadas com a criação dos cursos de Pedagogia, Ciências e Letras. Outro fator que contribuiu para o aumento do número de mulheres no ensino superior foi a Lei de Diretrizes e Bases, Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, nessa legislação a Educação Profissional passa a ter a mesma equivalência dos cursos Secundários, dessa forma passa a facultar os secundaristas do ensino Normal, na sua grande maioria mulheres, o direito de ingressar no ensino superior.

Podemos dizer que durante a República os obstáculos em relação à educação formal e pública das mulheres começam a ser rompidos, e o déficit educacional histórico passa a diminuir. No entanto, salientamos a existência de restrição das mulheres a determinados setores da educação, principalmente àqueles ligados “às ideias de domesticidade e maternidade”, dessa forma, o ensino feminino nesse período deveria, além de ensinar a ler e escrever, também ensinar a costurar e cozinhar, virtudes necessárias a uma boa mãe e esposa dedicada (ALMEIDA, 1998, p. 58). Em atendimento a essa demanda, os currículos dos cursos superiores são “preenchidos por conteúdos humanísticos e que desembocam, imediata ou posteriormente, em profissões tipicamente femininas, entre elas, o magistério” (ROSEMBERG, 1994, p. 10).

## **1.2 Período autoritário no Brasil e a Educação**

Com o Golpe Militar de 1964, “a educação assume papel de relevo no discurso político ligado à modernização e ao desenvolvimento econômico nacional”. No entanto, isso não significou um maior incentivo por parte do Governo. Na verdade, amparada pela Constituição de 1967, “respeitadas às disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo”, a educação passa a ser explorada pela iniciativa privada, que via na sua oferta uma grande fonte de renda (HEY; CATANI, 2008, p. 63).

Dessa forma, o Governo passa a incentivar e contribuir com as empresas de ensino e, segundo Assis (2012, p. 326), nesse mesmo texto constitucional a União deixa de ser a responsável pelo financiamento da escola pública.

Além disso, segundo relato de Saviani (2007), após o Golpe Militar de 1964, viu-se a necessidade de adequação do sistema educacional à nova conjuntura política, que buscava a modernização e desenvolvimento econômico do país. Com a ideia de que a educação era o caminho para alcançar o tão sonhado desenvolvimento econômico, algumas alterações foram realizadas na LDB, essas mudanças alteraram o ensino primário e médio, mas a grande repercussão foi no ensino superior (SAVIANI, 2004, p. 42).

Nesse contexto de mudanças estruturais na sociedade brasileira, a mulher passa a ser considerada como peça fundamental para essa nova sociedade que emergia, no entanto a visão que se tinha da sua escolarização em nada mudou:

Os anos de 1950 a 1980 assistiram o apogeu da mulher dona de casa, com forte peso da moral religiosa. [...] O ensino feminino deveria ser composto por aprendizados específicos como ler, escrever, cozinhar, costurar e aprender a Doutrina Cristã. Desse modo, para as mulheres a casa santa e apostólica com seus deveres de boa mãe, filha e esposa, levando a todos a formação e conhecimentos da Santa Igreja Católica (FERREIRA, 2012, p. 99).

Diante desse quadro, podemos afirmar que, embora a ditadura tenha trazido algumas evoluções no campo educacional, no que diz respeito à legislação, na prática estas não se consolidaram. Registros históricos apontam que não obstante tenha aumentado o número de matrículas na educação básica, a instrução da população tanto masculina quanto feminina continuava baixa (“em torno de 3 anos”); isso pode estar relacionado aos investimentos que não aconteceram. Dando enfoque à educação feminina, é possível observar que nesse período houve um aumento percentual no número de mulheres ingressantes no ensino superior, embora, por outro lado, as mesmas pesquisas registrassem um grande número de brasileiras que sequer estiveram em uma sala de aula nesse período (ROSEMBERG; PINTO, 1985; ROSEMBERG, 2012).

Esses e outros fatores levam, segundo Saviani (2004), as reformas educacionais implantadas durante a ditadura a serem duramente criticadas, principalmente por parte dos (as) professores (as), que se organizavam em várias associações que ora reivindicavam em causa própria, na busca por melhores salários e condições de trabalho e pela não proletarização da categoria docente, ora primavam pela luta em prol da qualidade do ensino e do acesso de todos.

Para Rosemberg (2012), apesar dos seus atropelos, esse período foi de suma importância para as reivindicações futuras sobre a educação das mulheres. Segundo a estudiosa, impulsionadas pelo incentivo do governo em expandir a pós-graduação, que visava

suprir as necessidades das universidades e, conseqüentemente, qualificar a mão de obra, foram grandes o número de mulheres educadas nas Ciências Humanas nesse período. Por sua vez, essas mulheres, direcionadas pelas ideias vindas do exterior, trazidas por aqueles que foram exilados pela ditadura ou da circulação de literatura, desenvolveram “um campo de estudo e pesquisas sobre a mulher, estritamente imbricado com o feminismo remanescente”, que não se limitou ao contexto universitário, utilizando outros meios, como revistas, para produção e divulgação de documentos e estudos sobre a “condição feminina” (ROSEMBERG, 2012, p. 341).

Vale destacar que, embora o movimento feminista que surge, fosse formado por mulheres intelectuais e estudantes, o seu objeto de estudo era a mulher “trabalhadora”, não tendo a educação feminina como foco das publicações e estudos. No entanto, esse movimento, em conjunto com outras ações, incluindo a iniciativa da ONU (Organização das Nações Unidas), que em 1975 declarou esse ano como sendo o Ano Internacional da Mulher, colocaram as lutas femininas em foco tanto no âmbito nacional quanto internacional, o que possibilitou criar, segundo Rosemberg:

Condições para novas expressões do feminismo brasileiro contemporâneo, cuja agenda passou a incluir, entre outras, a pauta da educação não sexista. Finalmente, a questão educacional ganhou destaque, embora, em termos de prioridades, tenha ficado atrás das questões relativas ao “trabalho feminino” à “vida reprodutiva” e à “violência doméstica” (ROSEMBERG, 2012, p. 342).

Dessa forma, ainda que a educação feminina tenha sido colocada em segundo plano, esse movimento é o início para que surjam estudos relacionados à educação feminina e reivindicações para a sua melhoria.

### **1.3 O direito das mulheres à educação no período de democratização da sociedade brasileira**

A promulgação da chamada constituição cidadã significou um grande avanço no plano jurídico, no que se refere aos novos direitos das mulheres. Como documento jurídico, a Constituição buscou expressar ao longo de seu corpo, dispositivos que visavam eliminar do sistema legal as relações discriminatórias às quais as mulheres eram submetidas.

Vale ressaltar que as reivindicações que diziam sobre o direito das mulheres, conquanto já presentes em documentos internacionais – assinados em Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, assinada pela República

Federativa do Brasil, em Nova Iorque, no dia 31 de março de 1981, e outras como as estabelecidas pela Conferência Mundial para a Revisão e Avaliação das Realizações da Década das Nações Unidas para a Mulher: Igualdade, Desenvolvimento e Paz – somente foram reconhecidas no novo texto constitucional sobre muita pressão das entidades não governamentais, principalmente aquelas ligadas ao movimento feminista.

Segundo Saviani (2004), é nesse contexto que se estabeleceram as maiores aspirações e conquistas reivindicadas pela comunidade educacional e dos movimentos sociais organizados, entre os quais os movimentos feministas. Conforme o estudioso, uma das maiores conquistas foi a atribuição à União, em caráter privativo, da competência para fixar as diretrizes e base da educação nacional. Diante dessa nova realidade, deu-se início aos trabalhos para elaboração da LDB,<sup>15</sup> que foi aprovada como Lei nº 9.394 em 20 de dezembro 1996. Em seu texto, a nova LDB reafirma o direito à educação, estabelecido pela Constituição de 1988, e estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional em todos os níveis, além de definir as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios.

Ao analisar o novo texto da LDB, Saviani (2004) a define como sendo de cunho neoliberal, ou seja, buscava-se o ajustamento da educação visando ao aumento da qualidade sem onerar os cofres públicos. Segundo o autor, as críticas contrárias à visão neoliberal da educação não foram contempladas no texto da nova LDB, dessa forma volta-se ao que era preconizado pela teoria do capital humano da década de 1960<sup>16</sup>:

É essa visão que, suplantando a ênfase na qualidade social da educação que marcou os projetos de LDB na Câmara dos Deputados, se constitui na referência para o projeto Darcy Ribeiro que surgiu no Senado e se transformou na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (SAVIANI, 2004, p. 50).

Além dessa visão distorcida quanto ao papel da educação, a nova LDB e as reformas implantadas em dimensões do sistema educacional, segundo Rosemberg (2012, p. 346), “pouco contemplaram as parcas reivindicações feministas referentes à educação”, que foram

---

<sup>15</sup>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

<sup>16</sup>Inspirada na Teoria do Capital Humano, a educação do neoliberalismo passou a ser vista como um investimento: atribuiu-se ao sistema educacional a tarefa de preparar recursos humanos para atender às demandas dos projetos no campo econômico. A educação passou a ser pensada como forma de apropriação de capital, enquanto melhoria da qualificação da mão-de-obra, intensamente vinculada ao desenvolvimento que se faz com base na tecnologia, na criação e implementação dessa tecnologia e na sua relação com a produtividade. Neste enfoque, o homem não é visto como ser humano e sim como força de trabalho, necessária aos vários níveis e tipos de qualificação técnica. A ideologia economicista e tecnocrata colocam prioridade na concepção de educação vinculada ao desenvolvimento econômico, onde o investimento no homem deve ser visto como fator de produtividade econômica (SOARES, 2007, p. 2).

assunto na Comissão Parlamentar Mista sobre a Condição da Mulher, em 1976, na qual se relacionou uma vasta agenda com recomendações relacionadas à educação da mulher:

- Estabelecimento de igualdade de oportunidades para ambos os sexos quanto a programas e currículos escolares;
- Inclusão, nos currículos escolares de todos os graus de estudo, do desenvolvimento psicossocial e análise da situação da mulher;
- Reavaliação dos livros didáticos a fim de que, se necessário, sejam reescritos para que reflitam uma imagem não estereotipada do papel da mulher na sociedade;
- Revisão dos cursos de formação e treinamento de professores para promover mudanças em atitudes preconceituosas; intensificação de programas de orientação educacional visando encaminhar ambos os sexos para novas ocupações e novos papéis dentro da família e da sociedade;
- Desenvolvimento de um programa educativo para mudar atitudes em geral, de pais e de professores e para conscientizá-los da necessidade de igualdade de tratamento das crianças de ambos os sexos desde a mais tenra idade (ROSEMBERG, 2012, p. 344).

Ainda segundo Rosemberg (2012), embora essas reivindicações e outras posteriores não tenham sequer saído do papel, os avanços alcançados na década de 1990 para a educação feminina são incalculáveis se comparados aos anos nos quais a educação feminina sequer era mencionada. A inclusão na agenda educacional, a partir das reformas educacionais, “impulsionadas por organizações internacionais (UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, entre outras) subsumidas nos compromissos da campanha internacional ‘Educação para Todos’”, foi um dos grandes avanços nesse sentido. Outras ações nessa mesma década, por parte do Governo Federal, contribuíram para uma maior inserção da mulher no ensino formal, como foi o caso da Bolsa Escola, que fomentaram o acesso da população à educação básica, e outras no ensino superior, com a criação de programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa Universidade para Todos (Prouni).

No entanto, essas ações, ainda que tenham contribuído para o acesso das mulheres ao ensino formal, não conseguiram apagar a divisão entre o masculino-feminino nos cursos e nas profissões, até porque essas ações não tinham como objetivo a igualdade de direito à educação entre homens e mulheres. Somente em 2003 ações com essa finalidade buscaram aproximar as questões de gênero da questão educacional, como:

A criação da secretaria de Promoção de Políticas para as mulheres que estabeleceu, em concentração com movimentos feministas e de mulheres, Planos Nacionais de Políticas para as mulheres durante duas conferências nacionais (em 2004 e em 2007); a criação, no ministério da Educação (MEC), da então denominada Secretaria de Educação continuada e Alfabetização e Diversidade (SECAD), que tinha como

por objetivo induzir, nas diversas instâncias dos Ministérios, políticas de identidades via valorização da diversidade brasileira (ROSEMBERG, 2012, p. 346).

Contudo, mesmo após essas propostas contidas no Plano Nacional, que visavam não apenas fixar objetivos específicos, mas o combate direto ao sexismo nas escolas, o que se percebe é que ações afirmativas concretas não foram implementadas, o que não impediu que as mulheres buscassem por meios próprios, se educar, fato constatado em pesquisas<sup>17</sup> que mostram a crescente escolarização das mulheres em todos os níveis de ensino, embora esses mesmos estudos enfatizem que a entrada dessas mulheres no sistema educacional não significou a igualdade de gênero. Assim, em uma primeira análise, ou melhor, em uma análise superficial, seria possível inferir que as desigualdades educacionais entre os gêneros, registradas no sistema educacional brasileiro, já foram superadas. No entanto, a realidade educacional brasileira ainda é bastante deficitária em relação à educação da mulher, principalmente tratando-se da educação profissional.

#### **1.4 A educação profissionalizante no Brasil – da Colônia aos Institutos Federais**

A formação de mão de obra dos trabalhadores brasileiros teve início no Brasil Colônia. Registros históricos apontam que nesse período os trabalhadores já eram preparados para exercerem suas funções laborais. Esses mesmos registros dão conta de que esses trabalhadores eram índios e principalmente os escravos. Nessa conjuntura, em que os trabalhos manuais eram exercidos quase exclusivamente por mão de obra escrava (índios ou negros), a discriminação dos trabalhos manuais, nos quais se empregava a força física, baseia-se mais “no tipo de inserção do trabalhador na sociedade (se escravo ou homem livre), e muito menos na natureza da atividade em si” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 26).

Percebe-se que a educação profissional já nasce impregnada pela dualidade da sociedade brasileira. Baseada em uma distribuição de renda desigual que se fortalece na desigual distribuição do conhecimento, que afeta a todos, agravando-se quando relacionada às mulheres.

---

<sup>17</sup> Ver Rosenberg, 2012.

### 1.4.1 O percurso histórico da educação profissional no Brasil

Antes da Proclamação da República, o ensino profissionalizante era voltado principalmente para a formação de mão de obra para a manufatura, embora tenha sido “a maioria das iniciativas de educação profissional no período do escravismo destinadas a agricultura”, incentivada pela atividade econômica desenvolvida na época, a revolução dos ensinos profissionais pautou-se no ensino de ofícios manufatureiros:

Embora a maioria das iniciativas de educação profissional no período do escravismo fossem destinadas a agricultura - a atividade econômica predominante -, bem como tenha sido ela que atraiu a atenção majoritária das elites intelectuais do Império, não foram os "patronatos agrícolas" que deram o tom da educação profissional brasileira. Se, de início, o ensino de ofícios manufatureiros era pensado dentro dos quadros de referência do ensino agrícola, ele passou a mostrar um dinamismo e uma autonomia insuspeitados pelos contemporâneos dos conselheiros João Alfredo Correa de Oliveira ou Rui Barbosa (CUNHA, 2005, p. 4).

Com a proclamação da República e a abolição da escravatura, o ensino profissional passa a ser destinado a todos aqueles que “tivessem potencial para se transformar em trabalhadores assalariados” atendendo assim o novo arranjo produtivo que buscava a consolidação do capitalismo industrial (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 44). Na prática, isso significou a manutenção da dualidade do ensino já demonstrada: se de um lado o ensino profissional era destinado ao povo, as escolas secundárias e superiores destinavam-se à classe dominante.

Em 1889, logo após a abolição da escravatura, a industrialização começa a tomar grandes proporções, chegando a um total de 636 desses estabelecimentos nesse período, empregando cerca de 55 mil trabalhadores, cuja maioria era imigrantes e escravos libertos. Esse número de emprego, para uma população de 14 milhões de habitantes, era significativo, principalmente para uma economia que no período era “acentuadamente agrário-exportadora, com predominância de relações de trabalho rurais pré-capitalistas” (BRASIL/MEC, 2016, p. 2).

Impulsionado por essa nova realidade que começa a ser desenhada, já no Governo de Nilo Peçanha, o Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909 instituiu as escolas de aprendizes e artífices, ligadas ao Ministério da Agricultura e Comércio, com um total de 19 escolas que eram destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito, conforme defende Moura:

A criação das Escolas de Aprendizes Artífices e do ensino agrícola evidenciou um grande passo ao redirecionamento da educação profissional no país, pois ampliou o

seu horizonte de atuação para atender necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria (MOURA, 2007, p. 7).

Pode-se dizer que a instituição dessas escolas foi a ampliação da experiência vivenciada por Nilo Peçanha durante seu governo no Rio de Janeiro, em que instituiu quatro escolas profissionais (CAIRES; OLIVEIRA, 2016), localizadas em Campos, Petrópolis, Niterói (destinadas ao ensino de ofício) e Paraíba do Sul (destinada à aprendizagem agrícola) e a escola técnica feminina:

Encontramos em 1905 o Instituto Profissional Masculino, mais tarde, conhecido como Instituto João Alfredo, incluindo como exigência para inscrição um vexatório atestado de pobreza e ensinando francês aos seus alunos, embora estivesse situado no nível primário. Também pela mesma época, o Instituto Profissional Feminino, depois Orsina da Fonseca, apesar de ter por finalidade o ensino de ofícios, ministrava às meninas datilografia e estenografia (FONSECA, 1961, p. 607).

As escolas de aprendizes e artífices, segundo Fonseca (1961), se destinavam à formação de operários e contramestres, com aulas práticas e o ensino de conhecimentos técnicos. O objetivo dessa qualificação era prover às classes menos favorecidas, meios de subsistência, haja vista o aumento constante da população nas grandes cidades e com isso a falta de emprego, além da necessidade de suprir a indústria carente de mão de obra qualificada.

A enorme concentração da população nos grandes centros também foi a justificativa utilizada para que essas escolas fossem instituídas nas capitais, com exceção de duas que foram implantadas na cidade de Campos, Rio de Janeiro e a de Pelotas, no Rio Grande do Sul. Outra característica que deve ser ressaltada nessas escolas é o seu “caráter terminal” (FERREIRA, 2012, p. 63), ou seja, não existia uma articulação dessas escolas com os demais níveis de ensino, assim, os alunos não tinham acesso ao ensino superior. Pode-se dizer ainda que, essas escolas foram pouco eficientes em seus objetivos, e isso se deve à junção de vários fatores, como a precariedade das instalações, a falta de professores qualificados e o baixo nível cultural de seus alunos.

Em 1910 o Decreto nº 8.319, de 20 de outubro, criou e regulamentou o “Ensino Agrônômico” em seus diversos graus e modalidades. Esse decreto, segundo Capdeville (1991, p. 19), significou a regulamentação de um ensino que já vinha sendo praticado “sem nenhuma orientação ou regulamentação do governo central”.

Segundo Fonseca (1961), embora as legislações fossem novas, o perfil do público dessas escolas continuava o mesmo do Brasil Império: os desfavorecidos. No entanto, para o

autor, ainda que “imbuído do velho preconceito”, os decretos assinados por Nilo Peçanha, a quem Fonseca trata como “o fundador do ensino profissional no Brasil”, principalmente o Decreto nº 7.566/09, que determinou a criação de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, significou um marco na história da educação profissional no Brasil, em se tratando de ensino público (FONSECA, 1961, p. 91).

Quanto ao ensino profissionalizante feminino, registros apontam que esse sistema de ensino “contemplava escolas profissionais para mulheres oferecendo cursos que incluíam a capacitação técnica em atividades domésticas, comerciais, artísticas e pedagógicas” (AZEVEDO; FERREIRA, 2006, p. 240), como é o caso da Escola Profissional Feminina inaugurada em 1913, em Belo Horizonte, cuja característica era a oferta de cursos como: “Normalista profissional, desenhista, guarda-livros, químico-analista, datilografia, taquigrafia, telegrafia, e também cursos com certificação de mestra em: costuras, flores, chapéus e pastelaria” (CHAMON; GOMES, 2010). Todavia, percebe-se que os cursos voltados para o público feminino não perdiam de vista a sua formação para desempenhar papéis previamente definidos como femininos: “educadoras sociais”, isto é, mães, esposas e/ou trabalhadores preparadas tanto para conduzirem a administração da vida doméstica, quanto para dirigir a educação escolar, a educação sanitária, a assistência social segundo preceitos técnico-científicos” (AZEVEDO; FERREIRA, 2006, p. 241). No entanto, acrescentam as autoras:

Embora se considere que esse tipo de escolarização reiterasse os compromissos ideológicos de gênero, preparando apenas futuras mães e esposas (Louro, 1993: 45-57; Vidal, 1996: 30-35), as experiências desenvolvidas em escolas de formação profissional podem ser interpretadas como um laboratório social no qual foram vivenciados novos papéis que projetavam as mulheres no espaço público enquanto profissionais (AZEVEDO; FERREIRA, 2006, *ibidem*).

Vale destacar nesse sistema de formação profissional feminina a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, sediada na capital da República, cujo principal objetivo era a formação do magistério no ensino profissional. Esse estabelecimento, embora não fosse uma escola exclusivamente do sexo feminino, como outras, tinha em seu corpo discente mais de 50% do público feminino (AZEVEDO; FERREIRA, 2006).

Em 1937 a nova Constituição trata pela primeira vez do ensino técnico, profissional e industrial. Embora em seu escopo a educação técnica seja destinada, ainda, aos menos favorecidos, a Constituição a coloca agora sob o encargo do Estado, e responsabilidade do Ministério da Educação e Saúde Pública, que de maneira subsidiária também é o responsável pelo ensino técnico ministrado por particulares e pelos estados e municípios. Nesse mesmo

ano é “assinada a Lei 378, que transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus” (BRASIL, 2009).

Esses novos Liceus foram instituídos com a finalidade de propagação do ensino profissional:

[...] aparecia a promessa de que novos Liceus seriam instituídos, para propagação do ensino profissional dos vários ramos e graus, por todo o território do país e, como a mostrar que não se tratava de uma promessa vã, a mesma Lei, em outro ponto, abria um crédito de 8 mil contos para obras nas escolas existentes e de 5 mil para estabelecimentos novos (FONSECA, 1961, p. 104).

Essa nova legislação, além de instituir os novos Liceus, significou um maior investimento no ensino profissionalizante, demonstrando a preocupação com “o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever” (FONSECA, 1961, p. 104).

A chamada Reforma Capanema, nos anos 1940, significou para o ensino industrial a legitimação da dualidade do ensino brasileiro, permanecendo, de um lado, o ensino secundário, que daria acesso ao ensino superior (formação de intelectuais), e, de outro, os cursos técnicos profissionais (formação de mão de obra). Essa articulação com o nível superior era realizada, entretanto, apenas com os cursos diretamente ligados à área de formação inicial dos cursos técnicos. Conforme podemos observar, Outras ações nesse período afetaram diretamente essa modalidade de ensino:

- O ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão;
- Os cursos foram divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio: o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria. O segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, e compreendendo várias especialidades.
- 1942 - O Decreto 4.127, de 25 de fevereiro, transforma os liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao secundário (BRASIL, 2009).

Vale lembrar que a estrutura organizacional estabelecida na Reforma Capanema, além de separar o ensino intelectual do profissional, também dividia o sistema educacional a partir da variável gênero:

Essa mesma concepção norteou a Lei Orgânica do Ensino Secundário assinada pelo Ministro Gustavo Capanema em 1942: o sistema educacional deveria corresponder à divisão econômico-social do trabalho, que incluía também a distinção por gênero.

Desse modo, a cada classe ou grupo social deveria corresponder um tipo específico de escola coerente com as funções sociais atribuídas a cada um deles (AZEVEDO; FERREIRA, 2006, p. 248).

A fim de apresentar essas diferenças estabelecidas pela variável sexo, o Decreto-Lei nº 4.244 de 9 de Abril de 1942 estabelece:

É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino secundário de exclusividade de frequência feminina; nos estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas; este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante e dada especial autorização do Ministério da Educação; incluir-se-á na 3º e 4º séries do curso ginásial e em todas as séries dos cursos clássicos e científicos a disciplina de economia doméstica; a orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina bem assim a missão da mulher dentro do lar. (BRASIL, 1942)

Nessa perspectiva de divisão do sistema educacional, tendo como variável o gênero, várias escolas para atendimento ao público feminino foram criadas, como é o caso da Escola Técnica de Comércio de São José, criada em 1943, que educava mulheres para trabalharem no comércio e na área de Contabilidade. Posteriormente, nos mesmos moldes, foi fundada em 1946, em Porto Alegre, a Escola Técnica Senador Ernesto Dornelles. A escola gaúcha era exclusivamente feminina e tinha sido estruturada no intuito de proporcionar um modelo de educação não apenas voltado para o mundo doméstico, mas a uma educação voltada para o ideal da mulher de classe média, que era “refinada, organizada e de bom gosto” (LOURO; MEYER, 1996, p. 148).

Ainda por meio da Reforma Capanema, em 1942, pelo Decreto 4.048/42, é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), que deu origem ao que hoje se conhece como Sistema S. No ano seguinte, 1943, o Ministério da Agricultura, por meio do Decreto nº 9.613, instituiu a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, estabelecendo os graus elementar e médio para o ensino agrícola, que foi disposto na Constituição de 1946, classificando os estabelecimentos de ensino no art. 8º da Constituição:

O primeiro ciclo do ensino agrícola compreenderá dois cursos de formação: 1. Classificação dos estabelecimentos de ensino agrícola em: Escolas de iniciação agrícola; Escolas agrícolas; Escolas agro técnicas; 2. Instituição da orientação educacional e profissional; 3. Curso de aperfeiçoamento para técnico agrícola; 4. Instituição do ensino agrícola feminino; 5. Educação agrícola para as comunidades circunvizinhas das escolas (BRASIL, 1946, p. 3).

Embora esses decretos tenham sido considerados, para a época, um avanço para o ensino industrial e agrícola, isso ainda era pouco. Considerando que os alunos até então

estavam limitados em seus níveis de formação. Somente a partir de 1950 é que esses níveis começam a se articular, permitindo aos alunos do primeiro ciclo industrial, comercial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássicos ou científicos. Essa mobilidade também foi estendida, pela Lei nº 1.821/53, conhecida como a Lei da Equivalência, aos alunos concluintes do ginásio, que poderiam se matricular na primeira série do curso clássico, ou do científico. Além disso, essa legislação “abria as portas de qualquer curso superior aos jovens que completassem o segundo ciclo dos ensinos secundário, industrial, comercial ou agrícola”, observando-se exames de adaptação (FONSECA, 1961, p. 113).

Em 1956, no Governo Juscelino Kubitschek, marcado pelo aprofundamento da relação entre Estado e Economia, o objetivo é formar profissionais voltados ao cumprimento de metas estabelecidas para o desenvolvimento do país. No Plano de Metas, segundo Sander (2012, p. 31), “a educação foi concebida como fator de desenvolvimento econômico, ancorado na teoria política comparada que inspirou os esforços de reconstrução do Plano Marshall após a II Guerra Mundial e a Aliança para o Progresso nas Américas”.

Assim, buscando o desenvolvimento e a consolidação da indústria brasileira, a educação, de forma geral e em especial o ensino técnico/profissional, recebe apoio do Governo JK. Nessa perspectiva, em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas Federais passam à categoria de autarquia com autonomia didática e de gestão, sendo denominadas Escolas Técnicas Federais. Ressalta-se que nesse período os órgãos de ensino que anteriormente eram ligados ao Ministério da Agricultura já estão vinculados ao recém-criado Ministério da Educação e cultura (MEC), o que significou um grande avanço para o ensino técnico.

Logo após, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, a educação profissional passa a ter a mesma equivalência dos cursos secundários, dessa forma o ensino técnico do segundo ciclo passa a facultar aos concluintes o direito de ingressar no ensino superior. Vale lembrar que embora a dualidade tenha acabado legalmente, os currículos a mantiveram, uma vez que o ensino voltado para a continuidade dos estudos privilegiava o propedêutico em atendimento aos processos de ingresso no ensino superior.

A partir dessas mudanças implantadas pela LDB/1961, a estrutura organizacional da educação brasileira passa a configurar nos seguintes moldes: o ensino primário teria a duração de quatro anos, podendo ser acrescido de mais dois; o ensino médio subdividido em dois ciclos, sendo que o primeiro era constituído do ensino ginásio, com duração de quatro anos, e o segundo seria o colegial, com duração mínima de três anos, sendo contemplado nesse ciclo

o Secundário, Normal (destinado á formação de professores), Industrial, Comercial e Agrícola. Além disso, era permitida a matrícula, após aprovação em exame de habilitação, daqueles que tivessem concluído cursos de aprendizagem profissional, com duração de três anos (CAIRES; OLIVEIRA, 2016; LDB/1961).

Após o Golpe Militar de 1964 e a intensificação da entrada do capital estrangeiro no país, segundo Caires e Oliveira (2016), a educação passou a ser pensada pela óptica tecnicista, o que significou uma corrida para a formação de mão de obra especializada, principalmente para atender a indústria. Com essa finalidade, o Brasil assinou com os Estados Unidos, recebendo inclusive consultoria, o acordo conhecido como MEC-Usaid. Segundo Caires e Oliveira (2016), esse acordo previa a intervenção dos Estados Unidos na elaboração de políticas voltadas para a formação profissional.

Em meio às várias medidas arbitrárias tomadas pela Ditadura Militar, em 1967 são promulgadas a nova Constituição, que, segundo Caires e Oliveira (2016), significou mais perdas do que ganho para a educação, com redução de salário dos professores e um alto índice de evasão. No entanto, esclarece o autor, esse ano, em se tratando da educação profissional, não foi um ano perdido, pois houve um expressivo aumento na oferta de cursos técnicos agrícola, conseguida por meio das Novas Escolas Agrícolas da Rede Federal.

#### **1.4.2 O ensino médio profissionalizante e a Rede Federal**

No ano de 1971, politicamente, o país encontra-se ainda sob o domínio do governo autoritário, que, impulsionado pela demanda crescente de mão de obra qualificada, exigida pelo chamado *milagre brasileiro*,<sup>18</sup> e pela pressão popular por acesso a níveis mais elevados de formação, e não sendo esse possível por meio do ensino superior, estabelece com a Lei nº 5.692 que todo currículo do segundo grau passasse compulsoriamente a dar habilitação profissional (BRASIL, 1971). Dessa forma, é possível inferir, conforme Canali, que:

A LDB 5.692/1971 introduz modificações na estrutura do ensino, entre elas a pretensa eliminação do dualismo existente entre escola secundária e escola técnica, originando-se a partir de então, uma escola única de 1º e 2º graus, voltada para a 1ª educação básica geral juntamente com a preparação para o trabalho. Ao Ensino de 1º Grau cabia a formação geral, a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho;

---

<sup>18</sup> O período de 1968-1973 é conhecido como “milagre” econômico brasileiro, em função das extraordinárias taxas de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) então verificadas, de 11,1% ao ano (a.a.). Uma característica notável do “milagre” é que o rápido crescimento veio acompanhado de inflação declinante e relativamente baixa para os padrões brasileiros, além de superávits no balanço de pagamentos (VELOSO; VILLELA; GIAMBIAGI, 2008, p. 222).

enquanto que o ensino de 2º grau passa a constituir-se, indiscriminadamente, de um nível de ensino cujo objetivo primordial é a habilitação profissional (CANALI, 2010, p. 12).

No entanto, essa nova forma de ensino não obteve sucesso, sobretudo pela falta de financiamento e pela forma que foram “juntados” o ensino técnico e propedêutico. Sendo assim, o que se viu foi o empobrecimento do ensino médio propedêutico com a alegação da necessidade de um maior tempo destinado à prática necessária à formação técnico-profissional. Essa forma de integração ocasionou a fuga em massa daqueles que tinham condições, para as escolas privadas que ainda mantinham no seu escopo uma formação propedêutica voltada para o ingresso no ensino superior (BREMER; KUENZER, 2012). No entanto, esses autores chamam a atenção para o fato de que:

Não tardou a ser comprovado o equívoco dessa profissionalização compulsória, sobretudo pela falta de financiamento, sendo necessária a flexibilização da Lei, através de legislação complementar. Primeiro, com a emissão do Parecer 76/75 propondo as habilitações básicas que desobrigava da profissionalização e, posteriormente, com a Lei 7044/82 a qual permitia a oferta de Ensino Médio, novamente de natureza propedêutica, tornando-a inviável (BREMER; KUENZER, 2012, p. 5).

Na contramão do fiasco que se configurou a integração do ensino médio técnico, as Escolas Técnicas Federais dos estados de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro, transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, encontram-se em seus melhores dias, chegando a ser para muitos um exemplo de atuação na área de ensino profissional. Como forma de reconhecimento dos seus feitos, em 1978 essas escolas são transformadas em Cefets<sup>19</sup> (CANALI, 2010, p. 14), essa seria a primeira “cefetização” das escolas federais. **Embora** as décadas de 1960 e 1970 tenham registrado grandes avanços para o ensino técnico em geral, o mesmo não se pode dizer em relação ao ensino profissional feminino. Mesmo que, não houvesse a proibição de frequência nos cursos técnicos ofertados, havendo inclusive mais abertura para as matrículas em cursos diversos, durante essas duas décadas a Escola Normal ainda continuou a absorver grande parte do público feminino, o que pode ser visto como um reflexo de atitudes e valores que ainda permeavam a sociedade brasileira.

No entanto, observa-se que nesse período também ocorre um decréscimo, se comparados o número de alunas matriculadas nos curso Normal com aquelas dos cursos de formação propedêutica. Esse fato, segundo estudo de Rosenberg (1982), não significou o

---

<sup>19</sup> Centros Federais de Educação Tecnológica.

abandono do magistério por parte do público feminino, na verdade o que houve foi uma fuga para o magistério de 2º grau, talvez em busca de melhores salários.

Em 1985 após longo período de um governo autoritário, buscava-se na educação uma aproximação com as classes populares que sofriam com a recessão, desemprego e miséria. Assim, em 1986 foi criado o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico. Com esse programa, subsidiado pelo Banco Mundial, buscou-se a instalação de várias escolas voltadas para o ensino técnico industrial e agrícola. Embora essa iniciativa tenha seus méritos, representando um avanço, na prática, ela apenas “reeditou a Teoria do Capital Humano”, o que significou que a educação técnica incentivada era voltada aos “interesses imediatos do mercado de trabalho” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 90). Assim, segundo essa teoria, a educação escolar é vista como uma ferramenta para a manutenção da hegemonia do poder capitalista, foco do interesse da classe dominante.

Em 1988 é editada a mais democrática de todas as constituições brasileiras. A edição do novo texto constitucional, em se tratando da educação profissional, não trouxe grandes avanços, pois ela não é sequer tratada em seu escopo. Contudo, segundo Caires e Oliveira (2016), ao logo do seu texto a nova constituição traz expressões como, “qualificação para o trabalho”, “formação para o trabalho” e “proibição de distinção entre trabalho manual, técnico e intelectual ou entre os profissionais respectivos”, que fomentaram discussões que culminaram na nova LDB/96.

Anterior à aprovação da nova LDB/96, em 1994 foi promulgada a Lei nº 8.948, que institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológico, integrado pelas instituições de educação tecnológica. Essa lei propunha a gradativa “cefetização” das Escolas Federais, com o intuito de criar condições favoráveis à “implantação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 90). Vale lembrar que essa reivindicação é bem anterior, data do ano de 1978, quando as Escolas Federais dos estados de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro foram transformadas em Cefets.

Em 1996 a nova LDB nº 9.394 estabelece o ensino médio como a última etapa da educação básica, separando o ensino médio da educação profissional e destina a esta um capítulo exclusivo:

Em 20 de novembro de 1996, foi sancionada a Lei 9.394 considerada como a segunda LDB, que dispõe sobre a Educação Profissional num capítulo separado da Educação Básica, superando enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade. Além disso,

define o sistema de certificação profissional que permite o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar (BRASIL, 2009).

Vale ressaltar que, embora dedique um capítulo à educação profissional, em nenhum momento a nova legislação faz menção ao ensino técnico voltado ao público feminino, isso mostra o descompasso entre a educação e as reivindicações “gritadas” ao longo da história e que ganham força a partir da década de 1970 com estudos sobre a inserção da mulher trabalhadora no mercado (ROSEMBERG, 2012, p. 342).

Caires e Oliveira (2016) asseguram, ainda, que a forma como a educação profissional é tratada nesse documento mostra a fragilidade da relação estabelecida entre o ensino médio e a educação profissional, pois privilegia a articulação desses dois níveis de educação, diferentemente da proposta inicial, que defendia o fim da dicotomização entre o ensino médio e a educação profissional. Dessa forma, a proposta aprovada fragmentou a educação profissional que agora é oferecida de maneira concomitante e subsequente ao ensino médio:

Pelo exposto, constata-se que havia uma concepção de Educação Profissional sendo implantada pelo Governo Federal, no sentido de proporcionar uma formação fragmentada, modularizada, flexível e desvinculada da possibilidade de elevação do nível de escolaridade dos trabalhadores (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 111).

Pelo Decreto nº 2.208/97, a educação profissional passa por uma nova reforma e estabelece que o aluno que optar pelo ensino técnico profissionalizante poderá fazê-lo depois de atendida a formação geral, ou ainda em concomitância a esse, ou ainda em nível superior. Com essa nova legislação o ensino profissionalizante se configura como um ensino complementar, que tanto oferece cursos para quem ainda não finalizou o ensino médio quanto para aqueles que já finalizaram ou ainda em nível superior:

Quanto à estrutura da Educação Profissional prescrita no artigo 3º, I, II e III do Decreto-Lei nº 2.208/1997, tem-se os níveis: a) Básico, que se destinou à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores independente de escolaridade prévia; b) Técnico, destinado à habilitação profissional para alunos egressos do Ensino Médio; c) Tecnológico, correspondente aos cursos de nível superior na área tecnológica, destinado aos alunos oriundos do Ensino Médio Técnico (CANALI, 2010, p. 15).

Apesar da permanência da dualidade, percebe-se que nesse período a educação profissional passa por grandes transformações, a começar pelo seu caráter assistencialista e de preconceito social a que era submetida. A partir desse momento, a educação profissional passa a ser vista como uma possibilidade de inclusão social, facilitada pelo reconhecimento de competências adquiridas anteriormente ao ingresso à escola.

Em seguida, em 1997, o Decreto nº 2.208/97, que regulamenta a educação profissional, cria o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep). Esse programa tinha por finalidade definir os cursos para atendimento das novas demandas exigidas pela moderna tecnologia. Essa mesma legislação propõe a Reforma do Ensino Técnico, além de determinar o fim do ensino médio integrado à educação profissional.

Em 2004, com o Decreto nº 5.154, o ensino médio de nível técnico, além da possibilidade de ser ofertado na modalidade concomitante e subsequente, volta a ser ofertado integrado ao ensino médio. Ainda, segundo Sander (2012), esse decreto é a proposta unitária de formação, de natureza orgânica, que visa a romper o histórico dualismo estrutural e cultural entre o ensino médio e a educação profissional, dessa forma a escola deveria propiciar aos alunos não apenas o conhecimento/adestramento técnico necessário aos arranjos produtivos:

De acordo com essa visão, a educação escolar, particularmente o 2º grau, deveria propiciar aos estudantes a possibilidade de (re)construção dos princípios científicos gerais sobre os quais se fundamentam a multiplicidade de processos e técnicas que dão base aos sistemas de produção em cada momento histórico (BRASIL, 2009, p. 17).

Após esse retorno ao ensino médio, a educação profissional teve outros avanços. No ano de 2005, com a aprovação da Lei nº 11.195,<sup>20</sup> que altera o art. 5º da Lei nº 8.948/94, houve a expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União. Nessa fase foram criadas 42 unidades, entre Escolas Técnicas, Agrotécnicas e Unidades de Ensino Descentralizadas (Uned), estando elas presentes em 23 unidades federativas (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 147). No ano seguinte, a educação profissional é integrada ao Programa de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e é lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia. Nesse documento as instituições privadas deveriam adotar a mesma nomenclatura para os cursos ofertados daquelas utilizadas pelas instituições privadas.

Em 2007 o Decreto nº 6.302 institui o Programa Brasil Profissionalizado, sendo também lançada a chamada pública para a implantação da segunda fase de expansão das Escolas Federais.

---

<sup>20</sup> A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, preferencialmente, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (Lei nº 11.195/05, §5º).

Por meio da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), com a junção e otimização das estruturas existentes das antigas escolas agrotécnicas e Cefets, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), em um total de 38, presente em todos os estados brasileiros, sendo quatro deles no estado de Minas Gerais. A principal finalidade dos recém-criados IFs é a oferta de educação profissional e tecnológica (EPT), em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (BRASIL, 2008):

Inicia-se a construção de uma instituição inovadora, ousada, com um futuro em aberto e, articulada com as redes públicas de educação básica, capaz de ser um centro irradiador de boas práticas. Os centros federais de educação tecnológica (Cefets), as escolas agrotécnicas federais e as escolas técnicas vinculadas às universidades que aceitaram o desafio desaparecem enquanto tais, para se transformarem nos campi espalhados por todo o país, fiadores de um ensino público, gratuito, democrático e de excelência. Com os Institutos Federais iniciamos uma nova fase, abandonando o hábito de reproduzir modelos externos e ousando inovar a partir de nossas próprias características, experiências e necessidades (DANELLI, 2011, p. 15).

Criados como autarquias multicampi, pluricurricular, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, os IFs foram instituídos para atuar nos vários níveis de ensino: superior, básico e profissional. Além das características peculiares, outras finalidades definem os IFs:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008).

A partir de um balanço da história da Rede Federal de Ensino, é perceptível que esta, nos anos 2003 a 2010, experimentou a maior expansão de toda a sua história, do total de 354 instituições, 214 foram implantadas durante esse período (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 149).

Em 2011, a partir da reformulação do sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (E-Tec Brasil), o Decreto nº 7.589 institui a Rede E-Tec Brasil, por meio da adesão de instituições de Educação da Rede Federal, instituições estaduais e do chamado Sistema “S”, o que seria um novo avanço para a educação técnica, pois com essa rede o ensino técnico passa a ser ofertado para um maior número de pessoas, em lugares remotos, alcançando assim seu objetivo, que é promover o desenvolvimento profissional técnico.

Na atualidade, ao visitar o portal da Setec/MEC, é possível verificar que o número da Rede Federal é ainda maior, chegando ao total de 644.

Figura 1 - A expansão dos Institutos Federais



Fonte: Portal do MEC.<sup>21</sup>

<sup>21</sup> Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

Conforme exposto, as informações que se tem sobre a educação profissional feminina é quase inexistente, o número de dados relevantes que temos de educação feminina nesse segmento refere-se a São Paulo e Rio de Janeiro, corroborando com o que diz Rosemberg (1990), embora se referindo “A impressionante quantidade de informações que Haidar (1972) compilou, relativa a ginásios para moças no século passado”, acreditamos que não podemos generalizar para todo o território brasileiro, informações tão regionalizadas:

Embora o levantamento da produção realizada não tenha incidido sobre dissertações e teses é possível afirmar que, como tendência geral, são poucos os estudos que têm se dedicado à análise histórica aprofundada da escolarização das mulheres em nível primário, secundário, técnico e superior no Brasil (ANTÔNIO, 2014, p. 12).

Os poucos relatos registrados de educação técnica feminina no Brasil dão conta de uma educação inicialmente voltada para a formação implicada nas atividades relacionadas ao doméstico, como corte e costura e bordados. Contudo, o aumento da oferta de cursos técnicos na rede pública federal, estadual e privada, tem contribuído para o aumento do número de mulheres em diversos cursos técnicos, embora existam os guetos profissionais ainda procurados pelas mulheres, como são os casos dos cursos de: “educação (81% de mulheres), saúde e bem-estar social (74%), humanidades e artes (65%)” (BRUSCHINI, 2007, p. 549).

### **1.4.3 O IFNMG *Campus* Januária**

A Reforma Capanema, que teve início em 1942, significou para o ensino agrícola, assim como para os demais ramos do ensino profissionalizante, a consolidação das diretrizes estabelecidas pela classe dominante, no que diz respeito à formação de “força de trabalho necessária à manutenção da estrutura capitalista” (SOARES, 2003, p. 53). Assim, em 1946, a referida reforma atinge o ensino agrícola com a promulgação da Lei Orgânica nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, que posteriormente é regulamentada pelo Decreto nº 22.505, de 22 de janeiro de 1947:

O Decreto n 22.505, de 22 de janeiro de 1947, que regulamenta a Lei do Ensino Agrícola, classificou os estabelecimentos de ensino agrícola em: Escolas de Iniciação Agrícola, que se destinavam a oferecer o curso de iniciação agrícola que iria preparar o operário agrícola qualificado; as Escolas Agrícolas, que iriam preparar o mestre agrícola e as Escolas Agrotécnicas, que ofereceriam o curso agrícola técnico e poderiam oferecer também os cursos de mestría agrícola, iniciação agrícola e os cursos agrícolas pedagógicos (SOARES, 2003, p. 53).

A partir desse decreto, o ensino agrícola passa a ser organizado em dois ciclos: o primeiro composto do básico agrícola, e o segundo organizado em vários cursos técnicos. Além disso, “eram previstos também três tipos de cursos de caráter pedagógico (de segundo ciclo): economia rural doméstica, com dois anos de duração e os de didática de ensino agrícola e de administração do ensino agrícola, ambos com a duração de um ano” (SOARES, 2003, p. 53).

A partir desse novo desenho do ensino técnico agrícola, nas décadas de 1960 e 1970 o Brasil passa a adotar para o ensino técnico agrícola, o modelo de “Escola-Fazenda”, que se baseava no princípio do “aprender a fazer fazendo”.

É nesse contexto que, alicerçada pelo Decreto nº 21.667, de 20 de agosto de 1946 e pelo Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, até o advento da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Escola Agrotécnica de Januária foi inaugurada em 1960. O primeiro curso ofertado pela instituição, de maneira ainda informal, foi o curso de iniciação agrícola, voltado exclusivamente para o público masculino. Nessa época, embora não houvesse na legislação proibição ao ingresso de alunas do sexo feminino no curso, a escola Agrotécnica de Januária teve toda a sua estrutura voltada para o recebimento apenas de alunos do sexo masculino. Essa estruturação possivelmente foi motivada pela legislação da época, que conquanto não proibisse, conforme já relatado, a entrada de meninas nas escolas agrícolas, trazia algumas “prescrições especiais”, que dizia ser, entre outras coisas, “recomendável que os cursos do ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina”, e que “nos dois cursos de formação do primeiro ciclo,<sup>22</sup> incluir-se-á o ensino de economia rural doméstica” (BRASIL, 1946). Assim, quem sabe por uma limitação da legislação, a escola optou por acolher apenas os alunos do sexo masculino, sendo que somente a partir do fim da década de 1980 é que o público feminino começa a frequentar a instituição de uma maneira mais sistêmica (MENDES, 2015).

A Escola Agrotécnica de Januária, hoje um Campus do Instituto Federal do Norte de Minas, está situada na cidade de Januária, município brasileiro do estado de Minas Gerais, cuja realidade socioeconômica é caracterizada por baixos índices de desenvolvimento, baixos índices de escolaridade; clima semiárido; precipitação média anual de 800 mm distribuídos nos meses de outubro a março (PLANO DE CURSO, 2014, p. 9), o que torna a região castigada por longos períodos de estiagem, apresentando um clima bem parecido com o

---

<sup>22</sup> Art. 8º, o primeiro ciclo do ensino agrícola compreenderá dois cursos de formação: 1. Curso de Iniciação Agrícola; 2. Curso de Mestría Agrícola.

nordeste brasileiro. Em relação à formação vegetal do norte de Minas, Souza (2008), citando Neves (1998), classifica-a como uma área de transição do cerrado para a caatinga. Localizada na região do Médio São Francisco, do lado esquerdo do rio de mesmo nome, Janaúria conta com uma população de 67.875 habitantes, sendo a 3ª em população geral do norte de Minas, assim como a 54ª maior do estado. Sua economia concentra-se na agricultura de subsistência, na pecuária extensiva e nos serviços gerais<sup>23</sup>:

De maneira geral, tem-se assim uma ideia dos aspectos principais do clima do Norte de Minas caracterizados por altas temperaturas e valores de precipitação não muito elevados. Tal informação adquire uma relevância maior quando se parte, por exemplo, para uma análise da produção agrícola dos municípios do local (SOUZA, 2008, p. 47).

Juntamente com outras sete microrregiões, Bocaiúva, Grão-Mogol, Janaúba, Montes Claros, Pirapora e Salinas, Janaúria forma a mesorregião do Norte de Minas Gerais. Essa região, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), possui uma extensão territorial de 128.602 km<sup>2</sup>, com uma população aproximada de 2.591.507 habitantes, composta por 89 municípios (IBGE, 2006).

Figura 2 - Mesorregião do Norte de Minas e suas microrregiões



Fonte: <<http://www.minas-gerais.net/diretorio>>.

<sup>23</sup> Cf. <<http://januaria.mg.gov.br/>>.

Assim, apesar de suas belezas naturais e do grande potencial da região, a cidade de Januária encontra-se em um local de vulnerabilidade social.<sup>24</sup>

Voltando à criação da escola Agrotécnica de Januária, o principal objetivo de sua concepção foi o atendimento ao aluno, do sexo masculino, carente, ou abandonado pela família e que possivelmente seria conduzido, pelas circunstâncias da vida, a um desvio de conduta. Dessa forma, seguindo as origens da educação profissional no Brasil, a Escola Agrotécnica de Januária surge como esperança para uma população com baixo índice de escolaridade e carente de assistência governamental, o que vai ao encontro do pensamento de Moura:

A educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contraordem dos bons costumes (MOURA, 2007, p. 6).

Percebe-se que o intuito da Escola Agrotécnica de Januária era acolher menores, do sexo masculino, em situação de risco, o que possibilitaria aos alunos, homens, acolhidos pela instituição, a oportunidade de se profissionalizar em setores ligados à lida com a agricultura ou em outras áreas de atuação também ligada à terra, tornando-se pessoas respeitáveis e úteis à sociedade. Nota-se que, em momento algum, menciona-se o acolhimento de alunas em possível situação de risco.

Assim, reproduzindo o cenário existente na época, e que persiste no Curso de Agropecuária, fonte de nossa pesquisa, a Escola Agrotécnica de Januária teve a estrutura pensada no recebimento de alunos do sexo masculino, evidenciando que o sistema educativo, que deveria promover a inclusão social, a igualdade e reconhecer as diferenças, promovendo a superação das desigualdades sociais entre os gêneros, contribuem para a sua perpetuação, conforme cita Louro (2010):

Não pretendo atribuir à escola nem o problema nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos de determiná-las de forma definitiva. É preciso reconhecer, contudo, que suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm “efeitos de verdade” constituem parte significativa das histórias pessoais (LOURO, 2010, p. 13).

---

<sup>24</sup> A vulnerabilidade é entendida como o desajuste entre ativos e a estrutura de oportunidades, provenientes da capacidade dos atores sociais de aproveitar oportunidades em outros âmbitos socioeconômicos e melhor sua situação, impedindo a deterioração em três principais campos: os recursos pessoais, os recursos de direitos e os recursos em relações sociais (HOGAN; MARANDOLA, 2007, p. 28).

Em 1964 a denominação da Escola, acima referida, sofre alteração para Colégio Agrotécnico. O então colégio passa a oferecer aos alunos o curso ginásial agrícola. Destaca-se que até esse ano os alunos não recebiam históricos ou certificados, segundo relato coletado em pesquisa realizada por Mendes (2015), com professoras desse período:

O ensino foi, inicialmente, caracterizado pela informalidade e tinha como propósito, alfabetizar os filhos do pequeno produtor rural que trabalhava em um Posto de Fomento Agrícola em funcionamento no terreno doado para a implementação da escola. Era um ensino fundamental, como se fosse um ensino de séries iniciais, aí quando foi para o Ministério da Educação passou a Mestre Agrícola, de 5ª a 8ª série (MENDES, 2015, p. 64).

Em 1974, a escola, em atendimento à Lei nº 5.692, de 1971, altera o currículo e abandona, gradativamente, o calendário agrícola regional e passa a oferecer aos discentes o Curso Técnico Agrícola com habilitação em Agropecuária.

No ano de 1993, a Escola Agrotécnica de Januária, novamente sofre mudanças na sua estrutura, dessa vez na sua forma de constituição, e passou a ser autarquia federal, mediante a Lei nº 8.731/93, isso significou um avanço na gestão, pois a escola ganhou autonomia didático-pedagógica e administrativa. Em 2001, o Colégio Agrotécnico passa a ofertar dois novos cursos de nível médio: Técnico em Administração e Técnico em Meio Ambiente. Nesse mesmo período, o curso Técnico em Agropecuária, bem como os novos cursos, deixa de ser ofertado integrado ao ensino médio.

Em novembro de 2002, a instituição foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária (Cefet Januária). A partir de então, além dos cursos técnicos, foi possível ofertar o curso superior em Tecnologia em Irrigação e Drenagem, o que marcou um grande avanço para a região e a oportunidade para os egressos da instituição:

A implantação do referido curso, possibilitou aos egressos do ensino médio e dos cursos técnicos, a opção de fazer um curso superior na própria instituição, porém essa possibilidade não aconteceu de forma automática, mas mediante a prévia aprovação no vestibular que foi realizado de forma democrática, acessível ao público em geral, começando a partir daí, a possibilidade de verticalização (MENDES, 2015, p. 69).

Em 2004, com Decreto nº 5.154, de 23 de julho, as instituições federais voltam a ofertar o ensino técnico integrado ao ensino médio, contando com matrícula única ao aluno ingressante. A partir de 2008, conforme explícito no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFNMG-PDI (2014-2018), o Cefet Januária, torna-se um Campus do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), que foi criado com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de

2008, que estabeleceu, em todo o país, 38 Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, entre os quais o IFNMG, instituído pela integração do Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas (EAF).

O IFNMG atualmente agrega onze *campi* – Campus Almenara, Araçuaí, Arinos, Diamantina, Avançado Janaúba, Januária, Montes Claros, Pirapora, Avançado Porteirinha, Salinas e Teófilo Otoni – e a Reitoria, sediada em Montes Claros, nos quais são ofertados 27 cursos superiores (bacharelados e licenciaturas) e 42 cursos técnicos em três modalidades:<sup>25</sup> concomitante, subsequente e integrado. Assim como os demais Institutos Federais, o IFNMG se caracteriza como uma instituição de educação superior, básica e profissional. Além disso, é também uma instituição pluricurricular, multicampi e descentralizada, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em modalidades diferentes e se fundamenta na junção entre conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica.

Ainda conforme seu PDI (2014-2018), o raio de atuação do IFNMG compreende 171 municípios, ocupando uma área de abrangência de 249.376,20 Km<sup>2</sup>, com população total estimada em 2.844.039 mil habitantes. Dessa forma, o IFNMG atende oito (8) Territórios da Cidadania<sup>26</sup> do estado de Minas Gerais nas mesorregiões da sua área de abrangência: Águas Emendadas (DF/GO/MG), Alto Jequitinhonha (MG), Médio Jequitinhonha (MG), Baixo Jequitinhonha (MG), Alto Rio Pardo (MG), Noroeste de Minas (MG), Vale do Mucuri (MG) e Serra Geral (MG). Assim, apenas o Território da Cidadania Sertão de Minas (MG) ainda não é atendido por uma unidade presencial do IFNMG (PDI 2014-2018).

Como parte integrante do IFNMG, o Campus Januária oferece cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio nas modalidades subsequente/concomitante em Enfermagem e Informática; na modalidade integrada ao Ensino Médio em Agropecuária, Informática para Internet e Meio Ambiente; e Curso Técnico em Comércio Integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), sem considerar os cursos superiores de graduação e pós-graduação, de extensão e pesquisa, entre outros, por não serem focos deste estudo (PDI 2014-2018).

---

<sup>25</sup> CONCOMITANTE: Oferecida a quem esteja cursando a 2ª ou a 3ª série do Ensino Médio (em outra instituição) com matrículas distintas para cada curso. SUBSEQUENTE: Oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio. INTEGRADO: Oferecida a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental e ainda não tenha cursado o Ensino Médio (<[www.ifnmg.edu.br](http://www.ifnmg.edu.br)>).

<sup>26</sup> O Programa Territórios da Cidadania, objetiva promover o desenvolvimento econômico e universalizar programas básicos de cidadania por meio de uma estratégia de desenvolvimento territorial sustentável.

#### **1.4.4 O Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no *Campus* Januária**

A história do Curso Técnico em Agropecuária se confunde com a história do IFNMG – Campus Januária, pois a escola iniciou as atividades oferecendo o Curso Técnico Agrícola, que até o ano de 1964 não oferecia certificação. Somente a partir desse ano, com a implantação do Ginásio Agrícola, é que os alunos passaram a ser certificados:

O fato de o curso Técnico em Agropecuária ter iniciado suas atividades juntamente com a implantação da escola no município de Januária fez com que a instituição assumisse uma acentuada representação na área agrícola para a região, sendo denominada, inicialmente, Escola Agrotécnica de Januária (MENDES, 2015, p. 53).

Em 1974, a escola, em atendimento à Lei nº 5.692, de 1971, passa a oferecer aos discentes o curso técnico agrícola com habilitação em agropecuária. Após longo período ofertando o curso de forma integrada, em 2001 o Curso Técnico em Agropecuária passa a ser ofertado separadamente do ensino médio.

Após três anos funcionando na modalidade concomitante e subsequente, o Curso Técnico em Agropecuária volta a ter matrícula única com o ensino médio, oferecido ainda na modalidade concomitante/subsequente com duração de um ano e meio, diferentemente do integrado, que tem três anos de duração.

Nessa nova conjuntura, conforme Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, esse curso se propõe a trabalhar com uma concepção mais ampla de educação, formando cidadãos intelectualmente preparados e conscientes do seu papel social, político e econômico. Além disso, buscou:

Formar profissionais para o setor agropecuário com a finalidade de atender às diversas necessidades desse trabalho, comprometidos com a ética, respeito e com visão holística da natureza, capazes de executar projetos consubstanciados nos princípios de planejamento do empreendimento socialmente justo, ambientalmente correto e economicamente viável, previstos no eixo de sustentabilidade do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (PROJETO PEDAGÓGICO, 2014, p. 9).

Quanto ao perfil do egresso do Curso Técnico em Agropecuária, partindo da “organização curricular, baseada no princípio da flexibilidade e interdisciplinaridade”, ele deverá, de forma geral, ser habilitado a planejar, executar, acompanhar e fiscalizar todas as fases dos projetos agropecuários, além de:

Atuar com compreensão crítica nas relações e interações do mundo do trabalho, entendendo o trabalho como “realização humana” e “prática econômica”. Deverá agir na ligação entre a Ciência, Tecnologia e Sociedade e as relações sociais, culturais, políticas, éticas e ambientais locais e globais. Sua formação também o possibilitará a ser capaz de trabalhar coletivamente, agindo de forma crítica e cooperativa, com competência de gerir e de apropriar-se do conhecimento. Aliado a isso, o referido técnico pautará sua atuação na segurança do indivíduo e da coletividade, desenvolvendo a capacidade empreendedora sustentável (PROJETO PEDAGÓGICO, 2014, p. 10).

No entanto, percebe-se que, apesar de no perfil formativo não haver uma distinção entre o masculino e feminino, a instituição em questão, principalmente em sua estrutura, mais especificamente no que diz respeito à oferta de internato, ainda guarda traços da sua gênese, onde toda a sua concepção era voltada exclusivamente para o sexo masculino.

#### **1.4.5 Curso Técnico em Agropecuária: um reduto masculino?**

Em 1968, com base na Lei nº 5.524/68, oficializou-se a profissão do Técnico Agrícola (BRASIL, 1968), entretanto, foi por meio do Decreto nº 90.922/85 que a referida Lei foi regulamentada, detalhando as atribuições no setor agrícola dos técnicos de nível médio. Franco (1985) destaca que a profissão de técnico agrícola, em conformidade com o Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola do 2º Grau, do Ministério da Educação e Cultura, envolvia duas funções principais: atuação como agente de produção e como agente de serviço, que vigoravam consonantes ao modelo econômico desenvolvimentista da época, expressando o tecnicismo, cuja formação se definia segundo o setor de trabalho para o qual o aluno se destina, ou seja, na empresa ou fora dela.

Assim, admitiu-se, segundo a proposta ministerial de 1973, que:

- a) O técnico agrícola, enquanto “agente de serviços”, subordina-se a profissionais de nível superior em especial a agrônomos. Neste caso ele presta serviços como extensionista rural e como vendedor técnico ou técnico auxiliar, atuando como elemento de ligação entre empresas e consumidores e entre especialistas de nível médio e agricultores.
- b) Enquanto “agente de produção” explora, na categoria de trabalho autônomo, uma propriedade, mediante a aplicação de moderna tecnologia. Essa função pressupõe também o administrador de fazendas de terceiros, com vínculo empregatício. Entretanto, o Documento “Caracterização Ocupacional do Técnico em Agropecuária” do MEC/COAGRI de abril de 1983, examinando a vida profissional do técnico em agropecuária, verifica que grande percentagem dos entrevistados atua no mercado de trabalho como “agente de serviço” (SOBRAL, 2005, p. 113).

Percebe-se que a legislação que cria e regulamenta a atividade do técnico agrícola não menciona que esta deverá ser exercida exclusivamente ou sequer preferencialmente por

homens, no entanto, na prática, essa profissão tornou-se masculinizada. Essa “predileção” por parte de empregadores pelo público masculino, e que reflete significativamente nas escolas técnicas, a princípio foi atribuída à necessidade de utilização de força física para o desempenho profissional, força essa não atribuída às mulheres. No entanto, mesmo com a chegada da mecanização agrícola, com equipamentos e máquinas agrícolas em substituição à força física empregada nesse trabalho, o panorama em relação à discriminação de gênero nesse setor não teve grande regressão.

Mesmo com a entrada de um número expressivo de mulheres nessa área de formação, chegando até mesmo a se igualar, em alguns casos, ao número de homens, ainda hoje prevalece a discriminação de gênero dentro das escolas e fora delas no momento da contratação desse profissional, discriminação essa que remota da criação do referido curso, pois embora não conste na legislação a proibição de mulheres no curso de iniciação agrícola e de mestría agrícola, sendo até mesmo tratado no Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, a igualdade de direito de ingressar no ensino agrícola para ambos os sexos, essa mesma legislação subordina a entrada das mulheres a alguns critérios como:

Art. 52. No ensino agrícola feminino serão observadas as seguintes prescrições especiais:

1. É recomendável que os cursos do ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.
2. As mulheres não se permitirá, nos estabelecimentos do ensino agrícola, trabalho que, sob o ponto de vista de saúde, não lhes seja adequado.
3. Na execução dos programas, em todos os cursos, ter-se-á em mira a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar.
4. Nos dois cursos de formação do primeiro ciclo, incluir-se-á o ensino de economia rural doméstica.
5. Além dos cursos de continuação para mulheres que trabalhem na agricultura e destinados a dar-lhes sumário ensino de um ofício agrícola, ministrarão os estabelecimentos de ensino agrícola a mulheres que trabalharem nas lides do lar cursos de continuação de economia rural doméstica para ensino rápido e prático dos comuns misteres da vida doméstica rural (BRASIL, 1946).

Além disso, no art. 9º, novamente a legislação contribui para a segregação entre os sexos, ao dividir os cursos do segundo ciclo do ensino agrícola em duas modalidades de formação; os cursos agrícolas técnicos e os cursos agrícolas pedagógicos. Com essa segregação entre cursos técnicos e pedagógicos, a educação passou a atender demandas que exigiam capacidades técnicas diferenciadas, identificando uma noção de que os cursos técnicos (próprios ao exercício de funções de caráter especial na agricultura) seriam destinados aos meninos, e os pedagógicos (voltados à formação de pessoal docente para o

ensino de disciplinas peculiares ao ensino agrícola ou de pessoal administrativo do ensino agrícola) às meninas. Rosemberg confirma nosso pensamento, ao postular que:

[...] podemos concluir, então, que o ensino formal, em seus diversos níveis, apesar da igualdade constitucional de oportunidades educacionais entre homens e mulheres, e da miscigenação sexual teórica e legal das escolas, vem atuando no sentido de segregar os sexos por ramos e áreas de conhecimentos (ROSEMBERG, 1985, p. 72).

Diante do exposto, afirma-se a existência de guetos profissionais e educacionais, no qual está inserido o Curso Técnico em Agropecuária, ou certa “persistência de separação masculino-feminina entre os ramos de ensino” (ROSEMBERG, 2001, p. 181). Embora essa separação não seja perceptível para muitas mulheres, até mesmo pela violência simbólica que naturaliza as profissões como femininas e masculinas, ela permeia toda a sociedade, e sob essas condições as mulheres passam a optar por cursos e profissões muitas vezes a partir da sua “condição feminina”, naturalizada pelo *habitus* de fragilidade atribuída a sua constituição biológica.

As primeiras referências à formação de técnicos em Economia Rural Doméstica também surgiram [...] com um destino certo: o sexo feminino. A colocação, a nível legal, dessa habilitação, assentada no pressuposto da fragilidade da mulher e de sua limitação ao “lar”, demonstra mais uma vez, a contribuição da escola para a socialização diferencial entre homens e mulheres o que acaba condicionando, em última instância, diferentes trajetórias profissionais (FRANCO, 1985, p. 6).

Dialogando com Franco (1985), Bruschini (2007) afirma que embora seja grande o percentual feminino de conclusão dos estudos, sobretudo no ensino técnico, o que se percebe é que as áreas escolhidas por elas continuam a ser aquelas que lhe são destinadas tradicionalmente:

Contudo, as escolhas das mulheres continuam a recair preferencialmente sobre áreas do conhecimento tradicionalmente “femininas”, como educação (81% de mulheres), saúde e bem-estar social (74%), humanidades e artes (65%), que preparam as mulheres para os chamados “guetos” ocupacionais femininos (BRUSCHINI, 2007, p. 549).

Retomando o ensino técnico agrícola, outro fator que podemos atribuir ao reduzido número de mulheres atuando nessa área de formação, e que novamente retoma a dominação masculina, é o fato de atribuir o trabalho feminino na lida no campo como sendo apenas acessório ou de “ajuda”. Visão essa fundamentada em concepções de bases culturais sobre uma divisão sexual do trabalho, segundo a qual ao homem cabe a função de provedor e, portanto, o espaço “público”, restando à mulher o espaço “privado” do lar, onde ela cumpre seus encargos maternos, domésticos e de boa esposa.

Percebemos que, ao longo dos anos, a instituição e a legislação sofreram alterações no tocante à educação, no entanto o curso escolhido como fonte de pesquisa carrega o estigma, ainda hoje, de ser um curso masculino, e que, embora não seja proibida a entrada de alunas, persiste a barreira do invisível, porém perceptível, levantada pela sociedade e reiterada por meio da cultura local, que identifica o Curso Técnico em Agropecuária como sendo um curso para meninos ou para mulheres com certo desapego à feminilidade, as chamadas “mulheres-macho”

## CAPÍTULO II – GÊNERO COMO CATEGORIA ÚTIL PARA ANÁLISE DO CONTEXTO EDUCACIONAL

É de se considerar, inicialmente, que a violência de gênero, mais especificamente contra a mulher, se manifesta nas mais variadas formas (violência física, psicológica, sexual, patrimonial, violência simbólica, entre outras), entretanto, não estando todas elas envolvidas no tema aqui proposto, optamos por abordar com exclusividade a violência simbólica, porém, sem considerá-la como modalidade única ou mais realista ou, ainda, que prevaleça sobre as outras, mas por reconhecê-la como uma escolha teórica de análise ao fenômeno abordado e ainda por entender que esta está na base das demais violências por ser legitimada culturalmente.

Supõe-se, por vezes, que enfatizar a violência simbólica é minimizar o papel da violência física. [...] O que não é, obviamente, o caso. Ao se entender “simbólico” como o oposto de real, de efetivo, a suposição é de que a violência simbólica seria uma violência meramente “espiritual” e, indiscutivelmente, sem efeitos reais. É esta distinção simplista, característica de um materialismo primário, que a teoria materialista da economia de bens simbólicos, em cuja elaboração eu venho há muitos anos trabalhando, visa a destruir [...] (BOURDIEU, 1999, p. 47).

Interessa-nos, portanto, refletir em que medida a escola reproduz e até mesmo contribui com essa violência simbólica nas suas dependências, no currículo e no seu fazer pedagógico. Nessa perspectiva, é importante buscar entender como as relações de gênero se estabelecem, e qual o seu papel nas relações de poder dentro das estruturas sociais. Para tanto, é necessário compreender os conceitos de campos e *habitus* de Bourdieu (1999), que os ligam diretamente com a relação de poder e, conseqüentemente, com a violência simbólica.

### 2.1 Do feminismo ao gênero como marcador social

“Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição” (Art. 5º, inc. I); “Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos pelo homem e pela mulher” (Art. 226, §5º) (BRASIL, 1988).

Esses trechos, retirados da nova Constituição brasileira, a chamada Constituição Cidadã, demarcaram um novo tempo em que homens e mulheres, em termos formais, passam a gozar das mesmas oportunidades, direito e deveres em todas as esferas da vida social. Embora muitas vezes essa igualdade seja apenas documental, essa foi uma conquista obtida a duras penas, com muita luta, e que teve início bem antes da promulgação da nova

Constituição. Essa luta, travada ao longo da história da mulher, teve mais ênfase com o movimento feminista, que remonta do século XIX, de cunho político, filosófico e social que defende a igualdade de direitos entre mulheres e homens. A chamada “primeira onda” do movimento feminista no Brasil surge logo após a Proclamação da República. Esse movimento, que lutava para que o direito ao voto também fosse estendido às mulheres, viu sua principal reivindicação atendida na Constituição de 1934, após longos anos de luta (LOURO, 1997).

Vale lembrar ainda que, conquanto nesse primeiro momento o feminismo tivesse como bandeira o direito da mulher ao voto, outras reivindicações também surgem, como é o caso da luta pelo direito à educação da mulher. E, embora o movimento seja, em sua nomenclatura singular, as lutas foram várias e sobre variados ideais, o que o tornou um movimento plural. Meyer ratifica nossa defesa, ao afirmar que:

É claro que a luta pelo direito ao voto agregou muitas outras reivindicações como, por exemplo, *o direito à educação*, a condições dignas de trabalho, ao exercício da docência e, nesse sentido, deve-se ressaltar que a história em geral, se refere a um movimento feminista no singular, mas que já é possível visualizar, desde ali, uma multiplicidade de vertentes políticas que fazem do feminismo um movimento heterogêneo e plural (MEYER, 2013, p. 14).

Todavia, o nosso foco será direcionado à segunda etapa desse movimento, pois é nele que surge o termo gênero.

Segundo Louro (1997), o termo gênero surge nos anos 60<sup>27</sup> na chamada “segunda onda” do movimento feminista, e buscava explicações para as desigualdades sociais, políticas, econômicas e jurídicas entre homens e mulheres, que levaram à consequente invisibilidade da mulher como sujeito social e ativo. Juntamente com esse movimento, ou a partir dele, surge a necessidade de mais teorização sobre a história da mulher.

Embora muitos estudiosos, não ligados aos movimentos, reconhecessem a relevância desses estudos, a tarefa de “discutir e construir uma História, uma literatura, ou uma Psicologia da mulher” (SCOTT, 1996), ficou a cargo dos movimentos feministas:

As mulheres têm uma história separada da dos homens, portanto deixemos as feministas fazer a história das mulheres, que não nos concerne necessariamente” ou “a história das mulheres trata do sexo e da família e deveria ser feita separadamente da história política e econômica (SCOTT, 1996, p. 5).

---

<sup>27</sup> Vale notar que, implicado linguística e politicamente no debate anglo-saxão, o termo não poderia ser simplesmente transposto para outros contextos sem que sofresse, também nesses novos espaços, um processo de disputa, de resignificação e de apropriação. Assim, no Brasil, será já no final dos anos 80 que, a princípio timidamente, depois mais amplamente, feministas passaram a utilizar o termo “gênero” (LOURO, 1997, p. 22).

Essa tarefa, ainda que árdua, foi desempenhada com muita paixão pelas militantes que utilizavam, segundo Louro (1996), relatos, cartas, diários, registros pessoais e tantas outras formas, que ao fim demonstravam o envolvimento dessas pesquisadoras. Essa maneira de fazer científico acabou por desacreditar os trabalhos desenvolvidos, pois estes não seguiam os preceitos impostos pelas ciências, que pregavam o distanciamento do objeto como ponto necessário ao fazer científico.

Nessa busca por “explicações” da invisibilidade da mulher, foram várias as linhas teóricas que tentavam, na época, explicar as desigualdades de direitos entre homens e mulheres. Alguns dos estudiosos (as) baseavam-se em explicações marxistas, outros (as) na psicanálise, e tantos outros (as) optaram por criar teorizações diversas das existentes a fim de explicar essa subordinação que marca a história das mulheres.

Além dessas teorias, havia também aquelas que acreditavam na impossibilidade de ancorar tais análises em quadros teóricos montados sobre uma lógica androcêntrica, buscando assim produzir explicações e proposições propriamente feministas, como a “teoria do patriarcado”<sup>28</sup> (MEYER, 2013), originando o “feminismo radical” (LOURO, 1997, p. 20).

Segundo Saffioti (2009) foram grandes as contribuições das feministas radicais para esses estudos, ao utilizar esse novo ou ampliado conceito sobre o patriarcalismo. Esses estudos tornaram-se uma verdadeira denúncia da dominação masculina sobre a feminina, que não se restringia apenas à esfera familiar, mas era reproduzida em todos os seguimentos da sociedade.

Louro (1997), respaldada por Bourdieu (1999), aponta que outros estudos relacionavam a questão biológica como sendo o cerne de todas as diferenças existentes entre homens e mulheres. Nessa perspectiva, salienta que a diferença entre homem e mulher tinha aspecto objetivo, no qual os órgãos sexuais era o foco:

A definição social dos órgãos sexuais, longe de ser um simples registro de propriedades naturais, diretamente expostas à percepção, é produto de uma construção efetuada à custa de uma série de escolhas orientadas, ou melhor, através da acentuação de certas diferenças, ou do obscurecimento de certas semelhanças (BOURDIEU, 1999, p. 23).

---

<sup>28</sup> O patriarcalismo pode ser definido como uma estrutura sobre a qual se assentam todas as sociedades contemporâneas. É caracterizado por uma autoridade imposta institucionalmente, do homem sobre mulheres e filhos, no ambiente familiar, permeando toda a organização da sociedade, da produção e do consumo, da política, à legislação e à cultura. Nesse sentido, o patriarcado funda a estrutura da sociedade e recebe reforço institucional; nesse contexto, relacionamentos interpessoais e personalidade são marcados pela dominação e violência.

Partindo dessa teoria, Bourdieu (1999) faz comparação entre os corpos, tomando por base os seus frontais e posteriores. Dessa forma, ele assevera que, se comparado ao lado posterior do homem e da mulher, o que se percebe é a semelhança. Porém, se comparados os seus frontais, a diferença percebida está nos órgãos sexuais, uma vez que o sexo masculino possui o falo (pênis) e o sexo feminino o falo invertido (vagina). Essa diferença anatômica, segundo Bourdieu (1999, p. 23), referindo-se a escritos de um cirurgião da Idade Média, obedece às mesmas oposições como “positivo, negativo, o direito e o avesso”, que a partir da concepção de centralidade do masculino naturaliza as diferenças socialmente manifestadas entre os gêneros, em que a mulher é submissa até mesmo no ato sexual em função da sua genitália.

Nessa análise diferencial entre falo e falo invertido, Bourdieu (1999) sintetiza a relação sexual de um casal para explicar as diferenças estabelecidas a partir do biológico. Segundo o estudioso, observando a mulher, que quase sempre estará pronta ou apta a receber o falo masculino, o ato sexual não depende da sua libido ou do seu desejo, estando pronta, devido até mesmo à anatomia do seu órgão sexual, a satisfazer os desejos sexuais do homem. Por outro lado, para realizar o ato com a mulher, o homem depende de sua ereção, ou seja, de sua vontade, o que mostra a sua dominação sobre a mulher. Segundo a visão de Safiotti (2009), essa “soma de dominação com exploração” é uma forma de opressão que se perpetua ainda hoje, mesmo após os avanços sociais das mulheres.

Retomando Bourdieu (1999), o entendimento é de que a dominação masculina, alicerçada em esquemas de oposição que organizam toda a vida em sociedade e que se estabelece por meio da divisão sexual (masculino/feminino), é utilizada de forma a naturalizar as diferenças e, ao mesmo tempo, contribuir para a sua perpetuação. Dessa forma, o corpo biológico e suas diferenças são utilizados nas construções arbitrárias impostas culturalmente, o que implica variadas inferências e tomadas de decisões.

Seguindo a mesma linha de pensamento de Bourdieu e Passeron (2013), Louro (1997) afirma que as diferenças anatômicas não podem ser utilizadas para justificar uma subordinação histórica. Ainda segundo a estudiosa, outros movimentos mais revolucionários, ou progressistas, com cunho marxista, buscaram na divisão social do trabalho, explicações para a subordinação feminina, instaurando assim uma análise economicista.

Ainda segundo Louro, essas explicações, pautadas na divisão social do trabalho, nas questões religiosas e tantas outras invocadas como sendo a verdadeira essência da subordinação feminina, acabaram por impedir que outras “dimensões implicadas na subordinação feminina” fossem colocadas em pauta, como “as relações de poder que

permeavam a vida privada e as relações afetivas e, ainda, a configuração da maternidade e do cuidar de crianças como ‘destino natural da mulher’” (MEYER, 2013, p. 16).

Nessa perspectiva, Meyer (2013) afiança que a chamada segunda onda do movimento feminista não consistiu em um movimento de denúncia, antes de tudo foi um movimento que se caracterizou pela busca de “investimento mais consistente em produção de conhecimento, com o desenvolvimento sistemático de estudos e pesquisas” que tivessem como objetivo primeiro compreender e explicar a subordinação social e a invisibilidade política à qual as mulheres tinham sido submetidas durante toda a sua história.

Percebe-se que embora muitas fossem as teorias aplicadas para explicar a invisibilidade feminina e o seu aprisionamento ao mundo doméstico, todas buscam uma causa central para essa opressão, entendendo que esse é o caminho para a “emancipação da mulher”. É nessa busca que surge o termo gênero, que antes de tudo visa “rejeitar um determinismo biológico implícito no uso dos termos como sexo ou diferença sexual”. Com esse termo, segundo Scott (1996, p. 72), os estudos passam a ser dimensionados nas relações sociais entre homens e mulheres.

Nesse sentido, ao utilizarmos o conceito de gênero, partimos da ideia de construção social e histórica dos sexos, defendida por Louro (1997). Dessa forma não se pode aceitar que a explicação da subordinação feminina e as diferenças entre homens e mulheres sejam definidas apenas pela biologia, é preciso compreender que as características sexuais não são suficientes para explicar e justificar as diferenças, no entanto, a valorização dessas características podem, sim, definir o que é feminino ou masculino. Contudo, para a autora supracitada não significa negar a sexualidade dos sujeitos envolvidos, o que se pretende é recolocar as discussões para o campo social, pois é nele que as relações se constroem e conseqüentemente se constroem os gêneros masculino e feminino. Dessa forma, os estudos de gênero devem ser voltados para a construção não somente do feminino, mas também do masculino, por entender que esse estudo é relacional e social.

Nessa perspectiva, da construção do gênero masculino e feminino, Scott (1996) diz que o estudo das lutas das mulheres por um espaço de discussão e mais participação nas esferas de decisões deve iniciar-se com a compreensão da existência de duas categorias (masculino e feminino) que se complementam em suas diferenças, e que negar a influência de uma sobre a outra afeta profundamente o entendimento da dinâmica social:

Este uso insiste na ideia de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado dentro e por esse mundo. Esse uso rejeita a validade

interpretativa da ideia das esferas separadas e defende que estudar as mulheres de forma separada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tem muito pouco ou nada a ver com o outro sexo (SCOTT, 1996, p. 7).

Compartilhando com o entendimento de Scott, Louro (1997) afirma que o conceito de gênero passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos, até mesmo porque as pessoas são diversas por si só, não somente nas suas características pessoais e individuais, mas principalmente na sua percepção do outro e de si mesmo (SANTOS, 2010). Contudo, esclarece Louro (1997, p. 31), citando Derrida, não é tarefa fácil desconstruir a “polaridade rígida de gênero”, “uma vez que o pensamento moderno foi e é marcado pelas dicotomias presença/ausência, teoria/prática, ciência/ideologia, etc.”, em que a “dicotomia marca, também, a superioridade do primeiro elemento sobre o outro”. Sobre o conceito de gênero, implica ainda entender que *esse* não é estático, sofrendo mutações, considerando o momento histórico, os arranjos sociais, a sociedade retratada e os grupos contidos no estudo.

Dessa forma, o processo de “fabricação” do sujeito não se relaciona apenas “entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem” (LOURO, 1997, p. 23). E esse processo, segundo Louro (1997), é sutil, muitas vezes imperceptível e naturalizado pela sua prática rotineira, tão impregnada na vida social, que até mesmo as mulheres alimentam essa dominação e a reproduz, muitas vezes, na educação dos filhos. Dessa forma, a família como primeiro espaço de socialização e formadora de personalidades naturaliza em seus integrantes as desigualdades entre homens e mulheres.

Nessa perspectiva, Louro (1997) chama a desconfiar do que é posto como natural, pois nesse espaço a naturalização faz com que a dominação seja vista como algo inato e, portanto, legítimo a que a mulher deve se submeter e por vezes propagar até mesmo em tarefas pequenas do seu cotidiano:

As mulheres como categoria social não têm, contudo, um projeto de dominação-exploração dos homens. E isto faz uma gigantesca diferença. Com relação a crianças e a adolescentes, também as mulheres podem desempenhar, por delegação, a função patriarcal. Efetivamente, isto ocorre com frequência. No processo de edipianização das gerações mais jovens, mães, professoras, babás, para mencionar apenas alguns destes agentes, exercem a função do patriarca (SAFFIOTI, 2001, p. 116).

Sendo assim, entende-se que a violência de gênero não ocorre apenas em uma direção, embora as mulheres não tenham como princípio a dominação e exploração do homem, essa

violência também poderá ocorrer. Mas para a presente pesquisa será analisada a violência de gênero em relação à mulher.

Também é importante ressaltar que, conquanto o foco de pesquisa no presente trabalho seja a categoria gênero, Santos (2010) chama a atenção para o fato de que não se pode pensar a vida social de forma desarticulada por categorias, mas sempre lembrando que a sociedade é organizada por “critérios de diferenciação, não só de gênero, mas também de raça, classe, origem regional, idade entre outros” (SANTOS, 2010, p. 8). Isso **leva** a entender que as interações sociais de gênero com outras formas de diferenciação conduzem a outras desigualdades, que podem ser entre homens e mulheres ou entre esses e seus pares. Meyer (2013), também corrobora com essa ideia, ao enfatizar que a construção dos corpos e sujeitos femininos e masculinos são articulações entre esses e os critérios já mencionados por Santos (2010). Contudo, reafirmamos que no estudo aqui proposto será abordada, mais especificamente, a categoria gênero.

## **2.2 Um breve levantamento sobre estudos de gênero no campo da educação**

Sem dúvida a produção acadêmica brasileira tem se intensificado significativamente nas últimas décadas. Em relação às publicações com a temática envolvendo gênero e educação, essa intensificação foi sentida a partir de 1995. Assim, a análise desta produção acadêmica sobre gênero e educação visa a situar o trabalho ora apresentado no contexto das publicações científicas, o que leva a demarcar as contribuições e ainda um possível redimensionamento do objeto de estudo.

Reconhecendo a instituição do grupo de trabalho (G23) da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped) como um local destinado às discussões em torno dessa temática: Gênero, Sexualidade e Educação, opta por um recorte temporal com início da criação do referido grupo em 2004 até o ano de 2014, entendendo também que esse período atende à pesquisa proposta, que tem como recorte 2014 a 2016, por motivos elencados oportunamente. No entanto, a pretensão quanto a esse período nos meios de organização de trabalho foi alterada, pois no ano de 2014 a referida reunião anual não ocorreu, já que, a partir de 2013, ela se tornou bianual, ou seja, a 37ª Reunião Nacional, que deveria acontecer em 2014 foi alterada para o ano de 2015, acontecendo na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Campus Florianópolis, buscando assim a continuidade da proposta de descentralização das reuniões, que a partir dessa nova proposição passaram a ocorrer em várias regiões do país. Dessa forma, e sendo a Anped a principal fonte de pesquisa,

resolvemos ampliar a busca até o ano de 2015, o que também, de certa forma, fecha um ciclo, pois a pesquisa foi desenvolvida com alunos (as) que finalizaram o ensino médio em 2016.

Também foi realizada pesquisas em outros meios de organização de trabalho, como os *Cadernos Pagu* – Núcleo de Estudo de Gênero, ligado à Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Para esta pesquisa, utilizamos o mesmo período da pesquisa anterior para que fosse possível um comparativo entre esses dois meios de divulgação acadêmica. A escolha dos *Cadernos Pagu* como banco de dados é a sua ligação com a Unicamp, por ser esta uma das nove universidades apontadas como as que mais concentram publicações de teses/dissertações sobre mulher/gênero e educação. Também se tentou localizar trabalhos e publicações no Epen Sudeste e Nordeste, que seriam as reuniões regionais da Anped. A opção por essas regionais está ligada ao fato de a instituição do *lócus* de pesquisa estar inserido da região Sudeste e a localidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, que fica no Nordeste, instituição que o mestrado está vinculado. No entanto, não foi possível a localização de tais publicações, ainda que o esforço tenha sido grandioso. Acreditamos que a dificuldade encontra-se no momento em que as informações dessas reuniões não tenham um lugar de agregação destas.

Para a constituição do *corpus* da análise, os indicadores de buscas dos trabalhos foram os descritores gênero e educação, gênero e escolarização feminina, gênero e educação profissionalizante.

### **2.2.1 Trabalhos publicados na Anped**

Como já mencionado, a Anped é uma das maiores organizadoras de trabalhos com temática de relações de gênero do país, por isso, a escolha como o principal meio para a realização da pesquisa em torno das produções acadêmicas envolvendo gênero e educação. Na Anped, optamos por trabalhar com o GT23, por ser um grupo que se dedica à publicação de pesquisas que giram em torno da temática de Gênero e Sexualidade “articulada com a Educação”.

Esse grupo de trabalho foi constituído, a princípio, por três grupos de pesquisas: Grupo de Estudos Interdisciplinares em Sexualidade Humana: perguntas gerando perguntas (Geish), ligado à Unicamp/Campinas/SP; Núcleo de Estudos da Sexualidade (Nusex), Universidade Estadual Paulista; Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero: modos de “ver e de fazer”, criado no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRSG). Esse último foi criado por Guacira Lopes Louro, que, não por

acaso, devido a sua trajetória e produção voltadas para as discussões relacionadas a gênero, é uma das organizadoras que possibilitaram a consolidação do G23.

Com a criação desse novo Grupo de Trabalho, foi possível aos estudiosos e pesquisadores de todo o país, com interesses comuns em discutir as temáticas que envolvem gênero, e que já se articulavam em outros grupos espalhados pelo Brasil, um espaço legitimado na Anped para discussões e consolidação da teoria:

Criava-se, assim, o GE 23 Gênero, sexualidade e educação. A rede de estudiosas/os e pesquisadores/as que já há vários anos ensaiava contatos menos formais no âmbito da Anped ganhava agora um espaço privilegiado. Os muitos grupos e núcleos de pesquisa ligados aos estudos de gênero, de sexualidade e de educação sexual existentes nas instituições de ensino superior e nos programas de pós-graduação do país, dispersos e distantes uns dos outros, passavam a ter o GE 23 como um ponto de referência; aqueles pesquisadoras/es e estudantes que, isoladamente, desenvolviam investigações ou ensaiavam práticas pedagógicas focadas nessas temáticas eram estimulados, agora, a buscar na ANPEd parceiras/os para o diálogo e para o debate teórico (ANPED, s/d).

Sobre a Anped, Ferreira e Nunes (2010), em estudo anterior ao período selecionado para o levantamento, e chegando a abranger parte desse, traz um balanço dos trabalhos apresentados naquele meio de comunicação e que retratam a temática de Relações de Gênero e Sexualidade. Nessa pesquisa, com dados coletados em duas etapas, sendo uma anterior à criação do GT 23, entre os anos de 2000 a 2003, e o outro posterior a sua criação, 2004 a 2006, as pesquisadoras puderam perceber que, embora o número de trabalhos que envolvam essa temática ainda seja baixo em relação ao quantitativo de trabalhos apresentados nesta associação, existe certa regularidade nas publicações referentes ao tema, principalmente na segunda etapa da pesquisa, ou seja, após a criação do GT 23. Os dados da pesquisa de Ferreira e Nunes (2010) revelam que, no primeiro período citado, entre 2000 e 2003, foram encontrados 62 trabalhos tratando de gênero e/ou sexualidade, o que corresponde a 4,1% da produção naquele período; após a criação do GT 23, esse número chega a 95 textos (6,1%) (FERREIRA; NUNES, 2010, p. s/n).

Ainda segundo as autoras, após a criação do GT 23, não só os números percentuais aumentaram, mas é perceptível mais interesse e valorização das temáticas Gênero e Sexualidade, não somente pelo GT23, como também dentro pelos demais grupos e em outros meios de publicação de trabalhos. Além disso, houve também um aumento da qualidade dos trabalhos apresentados, pois esses, diferentemente dos encontrados nos demais grupos, têm como temática as relações de gênero e sexualidade, e fazem uso do termo gênero como ferramenta primeira de análise:

Aliás, diga-se de passagem, que há ainda outra diferença a caracterizar os trabalhos do GT 23 e os dos demais grupos: para efeitos de nossa categorização, consideramos que todos os textos deste grupo fazem uso do gênero como ferramenta principal de análise, diferentemente do que acontece nos demais, onde podem estar arrolados tanto trabalhos desse tipo como aqueles que utilizaram gênero apenas como mais uma variável entre outras (FERREIRA; NUNES, 2010, p. s/n).

Ainda em sua pesquisa, Ferreira e Nunes (2010) apontam o grupo de trabalho dedicado à História da Educação (GT2), na primeira etapa da pesquisa, como o grupo que mais concentra publicações referentes ao tema Gênero e Sexualidade, ainda que “às vezes tomado restritamente como mulheres” (FERREIRA; NUNES, 2010, p. s/n).

No entanto, a busca por publicações que trabalham com o tema gênero apresentadas nesse organizador tornou-se uma tarefa árdua e de difícil concretude, uma vez que a forma de organização dos trabalhos por reuniões realizadas não seguem um padrão de apresentação e o acesso às páginas das referidas reuniões são feitos por caminhos obscuros, o que dificultou sobremaneira o acesso aos trabalhos. No levantamento realizado na página da web da Anped (<[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>), buscamos analisar os trabalhos cujos títulos remetiam à temática da pesquisa, para tanto utilizamos os descritores já mencionados. A princípio, partindo das titulações encontradas, selecionamos 62 trabalhos que, de alguma forma, apresentavam as palavras-chave ou que remetiam a elas. Assim, a pesquisa não se prendeu às palavras em sua íntegra, como o trabalho intitulado “Pesquisas sobre gênero e sindicalismo docente: o que dizem a respeito da participação sindical das mulheres?”. Se seguissemos apenas os descritores como eles se apresentam, esse trabalho não poderia ser inserido, pois, apesar de apresentar o termo gênero, esse não é acompanhado da palavra Educação, no entanto, por se tratar de docentes, o que está intimamente ligado à educação, optamos por fazer a leitura desse trabalho. Obviamente que nem todos os trabalhos selecionados a partir da titulação traziam em seu corpo uma relevância para a pesquisa, mas houve um enriquecimento até mesmo para uma autocrítica, questionando-nos também, assim como esses trabalhos, se não se está propondo um caminho e trilhando outros.

Após uma primeira leitura, selecionamos um total de dez<sup>29</sup> produções. No montante de trabalhos selecionados, percebemos que, na sua grande maioria, comungam de teorias em se tratando de relações de gênero, ancorando suas pesquisas em referências de Guacira Louro, Joan Scott, Fúlvia Rosemberg e Pierre Bourdieu, que criticam a utilização das diferenças

---

29

Os trabalhos estão relacionados ao final da dissertação

biológicas como justificativa para as distinções naturalizadas do feminino e masculino, estabelecendo que essas são construções sociais.

Essa constatação trouxe certo conforto por entender que a pesquisa caminha por trilhas já traçadas, uma vez que esses foram alguns dos estudiosos que também embasam a pesquisa em tela.

Durante o levantamento, alguns aspectos, inclusive já mencionados em trabalhos anteriores, como o de Ferreira e Nunes (2010), Rosemberg e Amado (1992), chamou-nos a atenção o fato de, na sua grande maioria, serem autoras do sexo feminino a tratarem do tema. Outra característica, também apontada por esses (as) pesquisadores (as), é a origem desses trabalhos, que, quase sempre, são de instituições do Sul e Sudeste do país – talvez essa origem, principalmente em relação ao Sul, esteja ligada aos grupos que originaram o GT 23. O que também poderia, de certa forma, explicar, não que não seja reconhecida a sua imensa contribuição e relevância no campo da pesquisa em gênero, a escolha pela pesquisadora Guacira Louro como referência principal nas pesquisas realizadas, pois, como já mencionado, o grupo de pesquisa encabeçado pela estudiosa, Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero: modos de “ver e de fazer”, criado no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRSG), é um dos grupos que originaram o GT23.

Outro fator que nos chamou a atenção é que a maioria das pesquisas, assim como a pesquisa em tela, ao trabalhar gênero, coloca em evidência a relação de poder estabelecida entre o masculino e o feminino, destacando a dominação masculina. No entanto, encontraram-se duas linhas de estudo que trabalham gênero na perspectiva da construção das masculinidades, evidenciando que o homem também tem uma construção arbitrada e interiorizada no habitus do que é ser masculino.

É claro que as demais pesquisas não estabelecem o gênero como algo que diz respeito às mulheres exclusivamente, pois é sabido que, existem duas categorias (masculino/feminino) que se completam, e não se pode falar do feminino sem também tratarmos do masculino, como bem lembra Scott (1996, p. 3), citando Nathalie Davis, “Eu acho que deveríamos nos interessar pela história tanto dos homens quanto das mulheres, e que não deveríamos trabalhar unicamente sobre o sexo oprimido, do mesmo jeito que um historiador das classes não pode fixar seu olhar unicamente sobre os camponeses”.

Durante a pesquisa, também ficou evidente que os trabalhos apresentados geralmente tratam de estudos realizados nos níveis de ensino fundamental (educação infantil), na EJA (Educação de Jovens e Adultos), na formação docente e, por vezes, na educação de modo

geral. Não conseguimos localizar, dentro dos parâmetros de pesquisa utilizados, nenhum estudo que contemple o ensino médio integrado ao ensino médio regular. O único trabalho que retrata o ensino técnico em sua forma integrada tinha como público pesquisado a EJA, que apesar de abranger o ensino médio, o público-alvo é bem diferente do pesquisado no trabalho ora apresentado. Quanto ao ensino técnico profissional para mulheres, localizamos um único trabalho intitulado “Relações de gênero, tecnologia e formação profissional de mulheres no segmento de mineração”, no entanto, o mencionado trabalho não estabelece uma conexão direta com a proposta deste trabalho, pois, apesar de tratar de formação profissional, aprofunda-se na divisão sexual do trabalho. Além disso, o público-alvo da pesquisa são profissionais que já estão atuando no mercado, o que nos faz depreender que as entrevistadas possuem uma faixa etária diferente da encontrada no universo da pesquisa do trabalho proposto.

### **2.2.2 Trabalhos publicados nos *Cadernos Pagu***

O Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu integra o Sistema Cocen (Coordenadoria de Centros e Núcleos), vinculado à reitoria da Universidade Estadual de Campinas, que congrega 21 centros e núcleos interdisciplinares. A institucionalização do Pagu (1993) foi resultado do trabalho de pesquisadoras inseridas em campos disciplinares distintos que buscavam dialogar com as teorias feministas e de gênero. A interdisciplinaridade, marca das pesquisas realizadas no Pagu, ramifica-se pelas diversas vertentes da problemática associada ao conceito de gênero – sociais, econômicas, antropológicas, históricas, políticas. Com publicações quadrimestrais, o primeiro número da revista foi inteiramente redigido por integrantes do Núcleo, cujos artigos esboçavam inquietações relacionadas à temática de gênero. Entre o segundo e o terceiro número, a publicação redefiniu sua política editorial e, simultaneamente, abriu para contribuições de pesquisadores (as) brasileiros (as) e estrangeiros (as). A partir de 2004, a revista foi indexada ao portal de periódicos acadêmicos e científicos (SciELO). Por suas características e relevância no campo de estudo de gênero, o estado da arte também foi realizado nesse meio de comunicação acadêmica.

Para a pesquisa nessa revista eletrônica, a princípio também utilizamos os descritores educação, gênero e escolarização feminina; gênero e educação profissionalizante. Posteriormente, fizemos algumas alterações, utilizando variáveis como “gênero/profissional”, “gênero/escolarização/feminina” e “gênero e escolarização”. Para o refinamento da pesquisa,

primeiramente tentamos fazer uso desses descritores como presente nos resumos, contudo, já nas primeiras leituras, percebemos que muitos utilizavam os descritores, mas o trabalho não os tinha como tema central. Em seguida, utilizamos a verificação da presença desses descritores nos títulos dos trabalhos publicados. Contudo, isso não garantiu que todos aqueles previamente selecionados se enquadrassem nos parâmetros estabelecidos nas buscas. Importante salientar que, diferentemente do que ocorre com a Anped, as publicações encontram-se organizadas de maneira a facilitar as pesquisas nesse meio. Outro fator que em muito colaborou com a pesquisa foi o fato de todos os trabalhos serem publicados, diferentemente dos trabalhos apresentados na Anped, com o resumo e as palavras-chave, o que facilitou a seleção de trabalhos a serem lidos.

Ao todo foram selecionadas 52 produções publicadas entre 2004 e 2016.<sup>30</sup> Desse total foram selecionados 21 trabalhos<sup>31</sup> que estabelecem proximidade com o objeto de estudo, os demais são desdobramentos do tema gênero e educação, nosso foco principal. Essa diversidade nas pesquisas encontradas pode ser atribuída ao fato de a revista produzir pesquisas que se ramificam por diversas vertentes da problemática associada ao conceito de gênero – sociais, econômicas, antropológicas, históricas, políticas. Dessa forma, as publicações trazem temas diversos que, apesar de estarem ligados ao termo gênero, variam o foco de estudo.

Após a leitura dos textos, verificamos que, dos 21 selecionados, um trata do ensino fundamental; quatro do ensino infantil; três da inserção das mulheres no mercado de trabalho e como a educação é um fator fundamental para sua emancipação; três do ensino médio, sendo que um fala da EJA; seis tratam da educação de um modo geral, tendo como foco o processo educativo e as políticas públicas educacionais.

Além dos trabalhos já mencionados nesse meio de publicação, percebe-se uma preocupação na realização de pesquisas que fomentem o debate teórico sobre o conceito de gênero, com essa temática foram localizadas cinco pesquisas.

Quanto aos teóricos utilizados pelos pesquisadores, são bem diversificados e se diferem bastante dos encontrados nos trabalhos pesquisados na Anped. No entanto, ainda assim, encontraram teóricos, ainda que de forma reduzida, que são utilizados em ambos os meios, como Guacira Louro, Fúlvia Rosemberg e Bourdieu. Entendemos que essa diferença esteja relacionada à composição desses meios de comunicação acadêmica.

---

<sup>30</sup> Todos os trabalhos selecionados, utilizando a presença dos descritores nos resumos e nos títulos, foram analisados.

<sup>31</sup> Os trabalhos estão relacionados no Anexo desta Dissertação.

Assim como na Anped, não localizamos trabalhos que contemplassem a modalidade de ensino sobre a qual se realizou esta pesquisa, que seria o ensino técnico integrado ao ensino médio, e que estivessem ligados às questões de gênero. Apesar disso, a pesquisa foi bastante produtiva, encontrando algumas produções que, em muito, contribuíram com o desenvolvimento deste estudo, entre essas se pode exemplificar o trabalho intitulado “Modernização, políticas públicas e sistema de gênero no Brasil: educação e profissionalização feminina entre as décadas de 1920 e 1940”, de Nara Azevedo e Luiz Otávio Ferreira (2006), no qual é possível perceber que:

As experiências de escolarização proporcionada pelas políticas sociais e, mais especificamente, pelas políticas educacionais implantadas isoladamente a partir dos anos 1920, que efetivamente se institucionalizaram na chamada era Vargas, foram em larga medida responsáveis por importantes mudanças no sistema de gênero, especialmente no que diz respeito à inserção profissional de mulheres no mundo acadêmico e científico (AZEVEDO; FERREIRA, 2006, p. 213).

Acreditamos que esse trabalho, especialmente no capítulo referente à escolarização feminina, contribuiu tanto no que diz respeito a dados coletados quanto no direcionamento de referenciais teóricos, pois foi possível “rever uma interpretação relativamente consolidada na literatura sobre esse assunto, que tende a minimizar as consequências operadas por essas reformas no perfil educacional da população feminina” (AZEVEDO; FERREIRA, 2006, p. 2015).

### **2.2.3 Trabalhos publicados em outros meios de comunicação acadêmica**

Durante a leitura dos trabalhos publicados na Anped e nas revistas *Pagu*, deparamos com várias produções que chamaram a atenção e aguçaram a curiosidade de também realizar estudos sobre esses textos. Dos encontrados, foi selecionado um total de 13 produções, algumas publicadas na SciELO<sup>32</sup> e outras no Observatório da Família.

Nessa biblioteca virtual, selecionamos um total de 16 trabalhos, cujos títulos contavam com as temáticas: Gênero e Educação e Educação profissional técnica feminina, sendo que um desses já havia sido selecionado e analisado com os trabalhos do *Caderno Pagu*.

Nessa etapa da pesquisa, outro meio de concentração de trabalhos a que tivemos acesso foi o Observatório Sociológico Família-Escola, que é um grupo de pesquisa ligado ao

---

<sup>32</sup> *Scielo Scientific Electronic Library Online* (Biblioteca Científica Eletrônica em Linha) é um modelo para a publicação eletrônica cooperativa de periódicos científicos na Internet.

Departamento de Ciências Aplicadas à Educação e ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG (FaE). O grupo busca contribuir para a problematização e a valorização da temática da relação família-escola no âmbito da Sociologia da Educação brasileira. A escolha desse local para a pesquisa diz respeito a sua localização, pois está ligado à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), cuja proximidade com o lócus da pesquisa foi um dos principais motivos da escolha, além da relevância desse grupo no que diz respeito ao estudo sobre a educação. No banco de teses, dissertações e monografias do observatório, encontramos apenas dois trabalhos relacionados a Gênero e Educação. O primeiro analisado foi a dissertação “Homens no curso de Pedagogia: as razões do improvável”, de Flávia Goulart Pereira (2013). O trabalho “busca avançar na compreensão da dimensão do gênero na escolha do curso superior e da profissão docente, apreendendo como essa dimensão influencia nas escolhas dos sujeitos” (PEREIRA, 2013, p. 12).

Nessa perspectiva, da influência do gênero nas escolhas profissionais, esse trabalho irá colaborar com a pesquisa para que se possa dimensionar o quanto o gênero pode influenciar não apenas as mulheres, como também os homens na escolha profissional.

Durante a pesquisa, nos dois meios supracitados, verificamos certa hegemonia em se tratando da teorização das relações de gênero, estando os trabalhos alinhados com os referenciais já mencionados nas pesquisas concentradas na Anped e Pagu. Contudo, diferentemente do observado nas publicações da Anped, percebemos que alguns estudos, apesar de se intitularem como sendo trabalhos que têm como temática as relações de gênero, trazem esse apenas como pano de fundo para as suas discussões.

No entanto, importante destacar que aqueles que se habilitam em trabalhar as relações de gênero como fonte primeira de análise o fazem com maestria. Nesse aspecto, ganha holofote a tese de doutorado de Andrade (2010) “Escola e Gênero: produção de meninas e mulheres cidadãs?”, e a dissertação de mestrado de Silva (2012) “Educação e trabalho feminino no estado de São Paulo” (1940 e 1960), ambos disponibilizados na biblioteca SciELO.

Andrade (2010), em um trabalho que surge de inquietações vindas da sua dissertação de mestrado, buscou ouvir crianças e jovens (especialmente meninas) sobre as representações de gênero e como elas se consolidam e são determinantes na constituição da sua identidade, tendo a educação como principal aliada. Em uma primeira análise, essa proposta em muito se aproxima da pesquisa aqui aludida, pois:

O trabalho aborda a História das Mulheres e as interfaces de constituição de suas identidades a partir dos mecanismos de poder imersos no cotidiano escolar. Analisa os processos de subjetivação que foram historicamente instituindo as representações de gênero e sexualidade das meninas (e meninos) e como estas se consolidaram através de artefatos culturais e discursivos modelares produzidos pela educação (ANDRADE, 2010, p. 3).

Na dissertação de Silva (2012), depara-se com uma historiografia do papel da mulher na modernização da sociedade paulistana no período entre 1940-1960 e os caminhos traçados para a inserção no mercado de trabalho. Ao longo do texto, a autora descreve as transformações sociais decorrentes da industrialização e como essas mudanças foram importantes para a emancipação da mulher, no que tange a sua escolarização e participação na vida pública:

As transformações sociais de meados do século XX ocorreram com extrema rapidez e maior abrangência social em grande parte dos países do Ocidente; no Brasil não foi diferente. Muitos que viveram esta época não captaram toda a extensão de tais transformações, pois as vivenciaram gradualmente ou não concebiam a ideia de que fosse permanente. Entre as principais mudanças apontadas por Hobsbawm (1994) estão o declínio do campesinato e aumento da urbanização, a ampliação dos níveis educacionais e sua abrangência na população, a situação dos operários e maior participação das mulheres na vida pública (SILVA, 2012, p. 32).

Ainda de acordo com Silva (2012), essa mesma emancipação, possibilitada pela inserção no mercado de trabalho, pode não significar uma maior igualdade e valorização do trabalho feminino, “mas sim aumentar sua exploração, caso estas se incorporem em setores informais e precários, sendo alvo fácil de uma super exploração capitalista, além de arcarem com o trabalho doméstico” (SILVA, 2012, p. 130). Assim, esclarece a autora, as relações de poder existentes entre os gêneros não se limita às questões financeiras, pois estão enraizadas nas estruturas patriarcais que, apesar de sozinhas não servirem para uma análise dessas relações, não poderá ter a sua parcela de “culpa” ignorada, pois as relações de poder existentes entre os sexos é uma herança patriarcal que em muito influencia na sua manutenção:

O conceito central nestas análises foi o de patriarcado, entendido como a relação de poder exercido pelo sexo masculino sobre o feminino através da utilização cultural, social e econômica do corpo da mulher pelo homem e controle da reprodução. No entanto, este conceito sozinho não dá conta de explicar a permanência do controle do homem sobre a mulher em todas as formações sociais conhecidas. É necessário aliá-lo à análise das condições históricas determinadas que o produzem e que ele se reproduz (SILVA, 2012, p. 5).

Além dos trabalhos localizados nos meios de comunicação ora elencados, tivemos a oportunidade de trabalhar com a dissertação de mestrado de Senkevics (2015), intitulada “Gênero, Família e Escola: socialização familiar e escolarização de meninas e meninos de camadas populares de São Paulo”. Esse trabalho foi publicado na Universidade de São Paulo (USP). Apesar de “fugir” do recorte temporal proposto e dos meios de comunicação eleitos para a composição da base de dados do trabalho, optamos por trabalhar com a dissertação para um maior enriquecimento do texto, pois o estudo, além de trazer teóricos já citados, aborda o tema na perspectiva de Saffioti, Connell e Marília Carvalho, sendo essa última estudiosa de grande relevância na área, concentrando seus estudos de gênero, família e escolaridade, o que em muito se aproxima do tema de deste trabalho.

O autor, já no início de sua dissertação, traz levantamento comprovando que o número de meninas, principalmente nos anos finais da educação básica, já é maior que o número de meninos, essa realidade, embora não aconteça de forma homogênea, devido a outros fatores como cor/raça, localização geográfica, já se traduz como uma “reversão do hiato de gênero” (SENKEVICS, 2015):

Embora esses outros fatores sejam cruciais (zona rural, pertencendo aos grupos de cor/raça preto ou pardo) para a compreensão das desigualdades sociais na educação brasileira, esta dissertação se concentra sobre a questão de gênero, haja vista que a reversão das desigualdades de gênero aconteceu amplamente na sociedade brasileira, com um caráter transversal a demais formas de desigualdade (SENKEVICS, 2015, p. 17).

Essa informação de reversão, trazida pelo estudo, também aparece no levantamento preliminar realizado no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, foco de nosso trabalho. Conforme levantamentos realizados durante a pesquisa, é possível perceber que ao longo dos anos o número de meninas no ensino médio no curso em questão vem aumentando gradativamente.

Essa informação, a princípio, pode parecer contraditória à proposta apresentada pela pesquisa em tela, no entanto, é bom salientar que não buscamos comprovar a não existência de meninas no curso em questão, mesmo porque não é verdade, a proposta é verificar a trajetória dessas meninas em um curso masculinizado culturalmente. Pois, como bem lembra Silva (2012), o número crescente de meninas nas salas de aula não garante a elas a circulação em determinadas áreas do conhecimento e/ou atuação profissional, e quando elas conseguem acesso às áreas até certo ponto restritas aos homens, o seu esforço deve ser maior para ter aceitação e a sua remuneração não se iguala àquela paga aos homens com as mesmas atribuições.

Os achados na construção do estado da arte deixam clara a relevância do trabalho apresentado, uma vez que existe uma lacuna quanto ao registro de estudos que tenham como temática a inserção da mulher nos cursos técnicos, principalmente em se tratando do curso de agropecuária, que ainda hoje tem o estigma de um curso/profissão restrito ao sexo masculino. Diante disso, sentimo-nos mais instigadas e motivadas na construção do trabalho proposto.

### **2.3 Gênero como categoria de análise das relações sociais atrelado ao campo educacional**

Segundo Bourdieu e Passeron (2013), a violência simbólica no campo da educação “é exercida pela instituição escolar e seus agentes que, em geral, ignoram que contribuem para legitimá-la socialmente”, e sua “ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”. Em outras palavras, a ação pedagógica reproduz a força dominante, contribuindo para a submissão dos dominados (BOURDIEU; PASSERON, 2013).

Para Bourdieu e Passeron (2013, p. 4), a ação pedagógica demanda um ato de comunicação que, por sua vez, exige uma igualdade de seus interlocutores, no entanto, o que se percebe é que essa interação entre os agentes não ocorre, na verdade a ação pedagógica está voltada para a inculcação e imposição de uma cultura arbitrária estabelecida em uma relação de poder. Assim, “a escola prolonga os determinismos sociais ditados pela classe de origem, assim como os de gênero”:

A inculcação (ato de sugerir significações deduzidas de um princípio universal lógico ou biológico) e a imposição (poder arbitrário de impor um arbítrio cultural) são conceitos presentes na ação pedagógica e que não pertencem ao conceito de comunicação, pois esta pressupõe uma relação de igualdade entre os interlocutores que não se encontra presente na relação pedagógica (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p. 6).

A escola, segundo os autores supracitados, utilizando o “abuso de autoridade” impõe a cultura das classes dominantes, legitimando-a pela mediação dos sistemas simbólicos, como a linguagem, as regras escolares, a religião, entre outros. Nessa dinâmica, aqueles que pela posição social já se encontram inseridos nessa cultura são privilegiados, inversamente proporcional aos que estão à “margem”. Dessa forma, as diferenças que são colocadas “apenas como diferenças de conhecimento, de inteligência, de competência, de estilo, ou simplesmente de cultura”, são, na verdade, imposições de poder, pois aqueles que dominam impõem sua cultura àqueles que são dominados (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p. 41).

Trazendo essas reflexões de Bourdieu (1999) para o estudo ora apresentado, o poder simbólico, atuando como uma violência simbólica à qual a mulher é submetida, a impede, ainda que invisível aos olhos, de seguir determinadas carreiras que são ditas masculinas pelas imposições culturais estratificadas pela sociedade. Dessa forma, o Curso Técnico em Agropecuária torna-se um reduto masculino, imposto pela cultura e sancionado pela escola. Embora o curso tenha presença feminina crescente, esta não se faz pela “abertura” para que as mulheres o frequentem, mas pela imposição dessa presença.

Para melhor desenvolver a teoria da dominação masculina, Bourdieu (1999) trabalha com outros dois conceitos, *habitus* e campo. Antes de passar à explicação desses, é necessário esclarecer que, para o estudioso é primordial a consciência da interdependência desses dois conceitos para o entendimento de sua relação com a violência simbólica e a dominação masculina.

O campo para Bourdieu (1999) é o espaço social onde as relações se estabelecem, com suas lutas, conflitos, regras de organização e de hierarquia social. Sendo assim, a sociedade é dividida em campos que apesar de terem suas características particulares se relacionam em um contexto social mais amplo:

O campo, no seu conjunto, define-se como um sistema de desvio de níveis diferentes e nada, nem nas instituições ou nos agentes, nem nos *actos* ou nos discursos que eles produzem, têm sentido senão relacionalmente, por meio do jogo das oposições e das distinções (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p. 179).

Ainda segundo o estudioso, as posições ocupadas nessas relações são determinadas pelo capital que esse agente detém: capital cultural, social, econômico e simbólico, ou seja, as relações são estabelecidas dentro de um campo em que nem sempre seus agentes possuem os mesmos recursos e competência, dessa forma surge a relação de dominante e dominado. A ideia de campo auxilia a percepção de como a sociedade é heterogênea e tem suas individualidades e, portanto, se diferencia nas especificidades de cada espaço (campo), fazendo entender as razões pelas quais as relações de poder organizacional são distintas.

Por sua vez, o *habitus*, para Bourdieu (1983, p. 65), é um sistema de “disposições duráveis e transponíveis” que permitem ao indivíduo transitar em uma estrutura social determinada, o que implica dizer que é geracional e tende à manutenção da organização social em determinado campo.

Como fundamentos para a teoria da violência simbólica, é possível perceber, por meio das noções conceituais elencadas por Bourdieu e Passeron (2013), que esses são elementos

fronteiriços entre si, que às vezes se complementam, outras vezes interagem num movimento circular. Partindo dessas noções, pode-se interpretar que a violência simbólica é uma internalização de *habitus* que se torna natural para quem domina e quem é dominado.

Esse entendimento, transportado para a realidade educacional, caracteriza-se como um sistema de ensino que se desenvolve para a formação dos seus educandos, um trabalho pedagógico dominante, a ser aplicado a estudantes que aceitam com passividade essa condição, o que nada mais é que uma violência simbólica.

Em trabalho desenvolvido por Michels (2012), em que o objetivo central foi compreender a violência simbólica no contexto pedagógico dos cursos técnicos, o autor compartilha das ideias de Bourdieu ao relacionar a sua experiência durante a pesquisa:

[...] os ambientes de aprendizagem são espaços sociais que compõem um campo, onde ocorrem conflitos e lutas pela legitimação das representações sociais, dos capitais culturais e simbólicos ligados à área do curso. Verificou-se que a herança cultural familiar e o capital cultural global da família influenciam no sucesso escolar dos alunos. Além disso, percebeu-se que as Instituições de Ensino Técnico (re)produzem a violência simbólica, isto é, conseguem impor seu arbitrário cultural como algo neutro e universal, de forma dissimulada, reforçando, com isso, seu poder de imposição. Embora se saiba que todas as ações pedagógicas estão carregadas de capital cultural, foram identificadas algumas atitudes e encaminhamentos dos professores que podem reduzir os efeitos da violência simbólica, tais como: a valorização do conhecimento do aluno, a problematização, o reconhecimento das diferenças culturais, o desocultamento da arbitrariedade da cultura e da autoridade por parte dos professores (MICHELS, 2012, p. 9).

Todavia, conforme relata Michels (2012), é possível a mudança de postura daqueles envolvidos no fazer educacional, sendo que essa superação se dá a partir da pesquisa, ou seja, do conhecimento e conscientização da existência de uma violência simbólica. E é nesse interesse que se insere a pesquisa aqui apresentada, pois esperamos por meio de dados, refletir sobre o fazer pedagógico, visando ao respeito às diferenças para que elas não se tornem desigualdades.

## **2.4 Violência simbólica de gênero e as relações de poder**

Ao falar em violência simbólica, deve-se centrar primeiramente no poder simbólico, que assim como a violência simbólica, segundo Bourdieu (1999), é quase imperceptível devido a sua não atuação física ou mesmo a impossibilidade de sua materialização. Embora seja possível emanar outros poderes e privilégios, é um poder que se esconde nas entrelinhas e nas relações sociais de maneira tão naturalizado que o sujeito submetido a esse poder não o

percebe como alvo e até mesmo torna-se cúmplice “daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2003a, p. 8).

Para Bourdieu (2003a), o poder simbólico se configura como aquele que, embora não utilize de sua materialização, permeia todas as relações sociais e utiliza os sistemas simbólicos, a língua, a arte, a religião, para sua propagação e manutenção. Esses sistemas são os responsáveis por estabelecer uma homogeneidade que, obedecendo a uma ordem gnoseológica, é capaz de ditar as regras necessárias ao funcionamento da ordem social. No entanto, conforme afirma Bourdieu (2003a), antes mesmo do seu papel nas inter-relações sociais, os símbolos são produzidos pela e para servir a classe dominante, conforme podemos verificar na passagem a seguir:

É assim que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a domesticação dos dominados (BOURDIEU, 2003a, p. 11).

Dessa forma, analisar as relações de poder, tendo como foco a questão de gênero, se faz pertinente, pois essa é uma das primeiras formas para significar e distribuir o poder, ou seja, a distribuição de poder tem como base primeira o gênero, sendo que aquilo classificado como masculino é visto como forte e poderoso, ao passo que essa mesma classificação, culturalmente cultivada, determina que aquilo cuja classificação é feminina e mais frágil e com menor poder, devendo ficar na esfera da proteção e da submissão ao masculino.

A respeito do poder, Louro (1997) afirma que esse sempre foi o foco dos estudos feministas, que viam nas relações de poder a dominação do homem sobre a mulher. Segundo ela:

Os estudos feministas estiveram sempre centralmente preocupados com as relações de poder. [...] esses estudos procuraram demonstrar as formas de silenciamento, submetimento e opressão das mulheres. A exposição dessas situações parece ter sido indispensável para que se visibilizasse aquelas que, historicamente e linguisticamente, haviam sido negadas ou secundarizadas (LOURO, 1997, p. 37).

Para Bourdieu (1999, p. 45), a dominação masculina, por si só, é uma violência simbólica. Segundo o autor, o gênero num contexto de trocas simbólicas dá destaque à subordinação feminina, que não se estabelece por meio de força física, mas de maneira “legítima e dissimulada, com a interiorização da cultura dominante, reproduzindo as relações do mundo do trabalho”.

Nesse jogo, o ser dominado assimila os valores dos dominantes, não percebendo que são as maiores vítimas da dominação e, portanto, não contesta a suposta ordem natural das coisas, que vão sendo disseminadas e reproduzidas em todas as esferas sociais: na cultura, na educação, política, economia, trabalho e religião.

## **2.5 A igualdade de gênero e a coeducação**

Para muitos, no Brasil, a coeducação é uma realidade, pois se entende esta como uma educação em que meninos e meninas ocupam um mesmo ambiente na sua escolarização. Nesse sentido, pode-se dizer que esse modelo domina a grande maioria das escolas públicas e privadas do Brasil.

No entanto, apesar de hoje ser uma prática dominante, esse modelo educacional somente se estabeleceu no século XX, após grande pressão dos órgãos responsáveis pela educação no país e até mesmo pelas mudanças sociais protagonizadas pelas mulheres e para as mulheres. Até o século XIX, a influência religiosa era muito forte na educação e defendia a educação diferenciada e em ambientes distintos para homens e mulheres. Nesse sentido, no tocante à coeducação ou à educação mista, a igreja se posiciona da seguinte maneira:

De modo semelhante, errôneo e pernicioso à educação cristã é o chamado método da co-educação, baseado também para muitos no naturalismo negador do pecado original, e ainda para todos os defensores deste método, sobre uma deplorável confusão de ideias que confunde a legítima convivência humana com a promiscuidade e igualdade niveladora. O Criador ordenou e dispôs a convivência perfeita dos dois sexos somente na unidade do matrimônio e gradualmente distinta na família e na sociedade. Além disso não há na própria natureza, que os faz diversos no organismo, nas inclinações e nas aptidões, nenhum argumento donde se deduza que possa ou deva haver promiscuidade, e muito menos igualdade na formação dos dois sexos (OLIVEIRA, 2015, p. 2).

Percebe-se que, segundo a igreja, homens e mulheres são distintos em seu sentido biológico e, portanto, os seus direitos também são distintos, logo, a sua formação, seguindo a “ordem natural das coisas”, deveria ser distinta, mesmo porque, segundo esse entendimento, homens e mulheres desempenham funções distintas na sociedade.

Assim, durante grande parte da história educacional do Brasil as mulheres tiveram acesso restrito ou nulo à educação. No Período Colonial, somente algumas mulheres privilegiadas recebiam em casa instrução por meio de preceptoras que as ensinavam a ler, escrever e, principalmente, a desempenhar seu papel de direito na sociedade, que seria o de boa esposa, dona de casa e mãe. Posteriormente, na Era Pombalina, as mulheres começam a

frequentar as escolas públicas, no entanto poderiam frequentar apenas escolas destinadas às mulheres.

Por volta de 1870 a implantação de escolas mistas, no interior das províncias, possibilitou às mulheres um maior acesso ao ensino. Embora muitas funcionado em condições precárias, foram um grande avanço para a educação das mulheres. Além disso, essas escolas, instaladas no Brasil, segundo Oliveira, a partir de 1870, possibilitaram o ingresso das mulheres no magistério, pois a legislação exigia que essas escolas fossem regidas por mulheres, o que também poderia diminuir o estranhamento das meninas, não habituadas ao contato masculino nas instituições de ensino:

Mais ou menos a partir desta data, apareceram nas províncias as escolas públicas mistas. As professoras recebiam autorização para lecionar aos meninos até uma determinada idade, geralmente entre 12 a 14 anos. (Os homens não conseguiram esta permissão). Isto abriu um novo campo para o magistério feminino: o ensino masculino/ misto (OLIVEIRA, 2015, p. 7).

O Manifesto dos Pioneiros de Educação Nova, difundido em 1932, foi, por assim dizer, um marco na consolidação da coeducação no Brasil.

A partir desse documento, o quadro educacional vigente foi analisado como parte de um contexto social vinculado a fatores políticos, econômicos e culturais, além disso, nele continha a defesa da educação pública integral, laica, gratuita, obrigatória, com a existência da coeducação dos sexos e a implementação da hierarquia das instituições educacionais.

Voltando ao ponto inicial, onde se declara que a coeducação no Brasil é uma realidade, utilizando dos estudos desenvolvidos por Auad (2003), essa declaração pode ser contestada, pois, segundo a estudiosa, no Brasil, na sua quase totalidade, tem-se na verdade escolas mistas onde meninas e meninos convivem no mesmo ambiente educacional, sem que, contudo, exista a equidade de conhecimento e reconhecimento, que é a base dos termos propostos por essa concepção:

Apesar de serem termos utilizados como sinônimos, “escola mista” e “co-educação” não o são. Ainda que a escola não seja a única instância de socialização, a maneira pela qual a “mistura” entre meninos e meninas se impõe na realidade escolar, sem reflexão pedagógica, continua a pesar previamente sobre o modo como a escola administra as relações entre os sexos que estão em jogo cotidianamente. Pode revelar-se estéril a coexistência entre os sexos se não houver uma reflexão pedagógica a esse respeito, uma vez que está em vigor um contexto de separação ainda largamente dominante no que diz respeito aos gêneros masculino e feminino (AUAD, 2003, p. 138).

Mesmo porque, na escola mista, diferente das reflexões propostas pela coeducação, têm-se somente as mesmas condições de acesso de meninas e meninos à educação formal e,

embora seja um meio ou condição para a existência da coeducação, não se pode dizer que toda escola de educação mista pratique os preceitos determinados pela coeducação.

Toma-se como exemplo dessa não “reflexão pedagógica” por parte das escolas que dizem ter uma coeducação, as separações feitas nas filas, nas salas, nas atividades físicas, quando meninos e meninas são separados por características próprias do sexo:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela incumbiu de separar os sujeitos [...] Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (LOURO, 1997, p. 57).

Segundo Auad (2003), essas práticas naturalizam dentro do espaço escolar as diferenças e desigualdades que permeiam os demais campos das relações sociais. E, nesse contexto, naturalizam, por exemplo, o fato de os meninos terem mais espaço na quadra; por necessitarem de mais espaço devido às atividades desenvolvidas, ou o fato de eles serem apontados como bagunceiros e as meninas comportadas e aplicadas, pois as meninas, diferentemente dos meninos, necessitam mais esforço para o aprendizado, enquanto eles são “espertos” por natureza, daí a inquietude dentro da sala de aula. Mas até que ponto as relações de gênero são de fato natural ou são naturalizadas pela manutenção e repetição de privilégios dentro da sociedade? Bourdieu a esse respeito, defende:

[...] se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda a sociedade onde se proclama ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios (BOURDIEU, 2007, p. 53).

Daniela Auad (2006) afirma, ainda, que essas distinções entre meninos e meninas são uma constante nas escolas, pois ainda que a convivência nas escolas mistas seja uma realidade, elas não praticam o que ela denomina de coeducação: “refiro-me a um modo de gerenciar as relações de gênero na escola de maneira a questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino”. Segundo a autora, é preciso questionar o que aparentemente é harmonioso dentro das escolas de educação mista, buscando desenvolver “medidas explicitamente guiadas em que o objeto seja o fim da desigualdade de gênero”, alcançando assim uma educação democrática e emancipadora (AUAD, 2006, p. 56). A autora ainda defende, que:

A co-educação, assim como a educação para a democracia, só existirá com uma educação adequada e sistematicamente voltada para a sua existência e manutenção. Figura, nesse aspecto, o enorme valor das práticas pedagógicas (educadoras) para

levar a bom termo tal ideal. [...] É possível concluir, parafraseando a máxima feminista, que não há educação para a democracia sem co-educação. Ainda que seja uma ideia prático-regulativa, apenas a sua busca pode tornar a escola uma instituição mais comprometida com o término das desigualdades (AUAD, 2003, p. 138).

Nesse sentido, a escola nega a natureza feminina, pois faz compreender que o feminino é construído historicamente, pois mulheres não “nascem mulheres” prontas para representar os papéis sociais que são historicamente postos, elas são educadas, “adestradas” para a representação desses papéis.

Como se vê, são várias as diferenças entre a educação mista e a coeducação, sendo essa última o caminho para que a escola, por meio da educação, promova a igualdade de gênero para que homens e mulheres tenham os mesmos direitos, deveres e oportunidades, dentro do preceito de que todos são diferentes, mas entendendo que essas diferenças não devem e não podem ser utilizadas para promover a submissão de um em relação ao outro. Nessa perspectiva, a escola cultivará nos futuros adultos o respeito mútuo, podendo assim contribuir para uma sociedade mais justa, solidária e livre de preconceitos.

## **2.6 Currículo, educação e gênero**

Quando pensamos em currículo, logo nos deparamos com a ideia de conhecimento organizado a ser transmitido pelas escolas, no entanto, as concepções recentes de currículo escolar alertam para o entendimento de que ele não é somente um documento impresso das instituições, mas sim um documento que marca um momento histórico, suas relações e pensamentos, portanto a sua neutralidade é negada (CALDAS; VAZ, 2016). Considerando a educação um sistema complexo, ecossistêmico, dinâmico, político e que se apoia em contextos concretos, faremos a seguir reflexões sobre currículos, partindo de ideias desenvolvidas por Apple.

Segundo Gandin (2011), as ideias de Apple (2006) são ainda mais relevantes se for considerado o momento da sua enunciação. Segundo o estudioso, elas surgem em um contexto no qual as discussões relacionadas ao currículo não consideravam as questões sociais e preocupavam-se apenas em entender qual seria a melhor forma de “transmitir o conhecimento” (GANDIN, 2011, p. 30). Para o autor:

O discurso educacional, mais especificamente no campo do currículo, estava basicamente centrado em responder a pergunta “como?”, ou seja, qual a melhor forma de “transmitir conhecimentos” ou de criar comportamentos de ajustamento aos grupos sociais. Michael Apple, então propõe que a educação e o currículo deveriam propor outras perguntas: “o que?” e “para quem?” Estas novas perguntas,

que não tratam o conhecimento e as práticas escolares como dadas, mas como uma realidade a ser criticamente examinada, representam uma ruptura com uma concepção dominante de currículo, vigente naquele momento histórico (GANDIN, 2011, p. 17).

Segundo Gandin (2011), por meio da pedagogia crítica de Apple o currículo é inserido em um contexto relacional com “a atividade social, na qual a educação é integrante, como um processo em que determinados grupos e classes são beneficiados [...]” (CALDAS; VAZ, 2016, p. 154). Sobre essa análise relacional que permeia todas as estruturas sociais, Bourdieu (1999) afirma que o seu estudo é de suma importância para que se possa dar sentido aos atos, discursos e posições dos agentes dentro do espaço social (campo) que ocupa, pois essas ações e reações somente fazem sentido dentro de um contexto relacional com suas lutas, conflitos, regras de organização e de hierarquia social.

Assim, de acordo com a teoria desenvolvida por Apple, o mais importante não é saber como transmitir o conhecimento, utilizando o que ele chama de hegemonia, mas sim saber qual e porque este existe em detrimento daquele. Ainda sobre o conceito de hegemonia, Apple (2006) a define como sendo:

[...] não à acumulação de significados que estão a um nível abstrato em algum lugar “da parte superior dos nossos cérebros”. Ao contrário, refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são vividos. Precisa ser entendida em um nível diferente do que o da “mera opinião” ou da manipulação (APPLE, 2006, p. 39).

De acordo com o trecho acima, um discurso se torna “hegemônico quando ancorado no senso comum, de modo que seja a única forma de ver e viver o mundo social” (GANDIN, 2011, p. 19). Dessa forma, segundo Gandin (2011, p. 18), embora Apple (2006) considere os estudos das relações econômicas como primordial para entender as estruturas sociais, o mesmo não atribui a elas exclusividade sobre as determinações culturais, estando estas ligadas também ao senso comum. Da mesma forma, segundo Gandin (2011), Apple, em sua teoria, rejeita o conceito que atribui à ideologia uma singularidade que diz respeito unicamente à classe dominante. Para ele, o sujeito não é apenas um objeto da sociedade, um mero expectador, o que o torna responsável, pelas mediações que permeiam a dominação ideológica. Logo, o senso comum, estabelecido nas relações sócias, que para Apple (2006) são as representações das raças e gêneros dominantes sobre suas visões de mundo como natural, também é responsável pela ideologia dominante.

Por meio dos conceitos (ideologia, hegemonia, senso comum, cultura), utilizados por Apple para análise do currículo, segundo Melonio (2012, p. 113), é possível questionar se as

escolas apenas distribuem ou se ao mesmo tempo produzem conhecimentos. Duas teorias se propõem a explicar esse problema: a primeira “afirma que as escolas são agentes importantes de crescimento econômico e de mobilidade. As escolas maximizam a distribuição do conhecimento técnico e administrativo entre a população” (APPLE, 1989, p. 59). Enquanto na teoria da alocação, defende a possibilidade de:

As escolas não estão aí para estimular a mobilidade generalizada. Ao invés disso, elas atuam basicamente como mecanismos de classificação. [...] Dentro da divisão hierárquica do trabalho e transmitem as disposições, normas e valores (através do currículo oculto) necessários aos trabalhadores para sua participação eficaz no seu lugar respectivo na escala ocupacional (APPLE, 1989, p. 59).

Nesse raciocínio, Apple (2006) apresenta as relações de poder como expressas e legitimadas numa tentativa de apregoar o que interessa à classe, gênero ou raça dominante. Esse processo se dá no currículo escrito ou nas concepções e atitudes que caracterizam o currículo oculto.

Eugênio (2006) destaca que para Apple o espaço do currículo precisa ser definido como um campo complexo e dinâmico, mediado por relações de poder, de classe, raça, gênero, sendo necessário compreender o papel do currículo na reprodução social e cultural, na legitimação do conhecimento e sua responsabilidade na reprodução de desigualdades sociais, de gênero e de raça. De acordo com o autor, a partir do fim dos anos 1980, Apple se preocupou em analisar as relações de gênero e raça no processo de reprodução cultural e social, considerando que distintos espaços da vida social são formados por dinâmicas de classe social, gênero e raça: “Em toda sociedade há uma história de lutas em torno do conhecimento oficial e estas lutas estão invariavelmente atreladas a opressões e conflitos de classe, gênero e raça” (EUGÊNIO, 2006, p. 56).

Para Melonio (2012, p. 108), a classe que detém o poder econômico também possui o poder de elaborar as ideias que perpassam a realidade social. A classe dominante exerce ainda o seu poder por meio das instituições sociais e cria para si duas instituições poderosas: o Estado e o Direito. Nessa perspectiva, o autor assegura que, “Além da dominação institucional por meio do Estado e do Direito a classe dominante precisa ampliar essa espoliação em um âmbito em que essa forma de domínio seja mais sutil ainda: na escola”. Melonio (2012) destaca que, na perspectiva de Apple (1998), as escolas e o currículo escolar constituem-se instrumentos eficientes para o exercício do poder econômico, dominação e controle social: “As escolas, portanto, são também agentes no processo de criação e recriação de uma cultura dominante eficaz. Elas ensinam normas, valores, disposições e uma cultura,

que contribuem para a hegemonia ideológica de grupos dominantes” (APPLE, 1989, p. 58). No entanto, não funciona apenas como um sistema de reprodução, as escolas e o currículo, também, podem ser instrumentos para a resistência, como um sistema de produção e distribuição de conhecimentos e ideologias.

### **CAPÍTULO III – PERCURSO INVESTIGATIVO SOBRE A TRAJETÓRIA DAS ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM JANUÁRIA: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE GÊNERO**

Para um maior entendimento de trajetória, trabalhamos com o conceito estabelecido por Moreira (2013, p. 11), cujo pautou-se em uma leitura singular de Bourdieu, que a define como sendo “construída através de um processo de negociação e manobras onde se manifestam energias, dilemas, tensões e pulsões”, em que cada indivíduo faz suas escolhas e renúncias na construção de sua própria história a partir das estruturas relacionais que configuram o seu *habitus*. Assim, durante o percurso da pesquisa, buscamos compreender o movimento e os caminhos que possibilitaram a inserção e a permanência das alunas no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio:

Sinteticamente, qualquer trajetória supõe um ponto ou objeto que se move e um espaço em relação ao qual ocorre o deslocamento. Partindo-se desses dois elementos básicos, é possível caracterizar qualquer trajetória em função da direção, distância percorrida e velocidade alcançada pelo ponto ou objeto móvel no espaço considerado. Quando se fala de trajetórias escolares, o “ponto” em questão é o aluno e o espaço de referência é o sistema de ensino. Trata-se, então, em primeiro lugar, de se caracterizar a direção tomada, a distância percorrida e o tempo gasto por diferentes alunos para a realização de seus percursos escolares dentro dos sistemas de ensino (NOGUEIRA; FORTES, 2004, p. 59).

Assim, ao longo de sua trajetória, o agente passa por caminhos, entendidos aqui como escolhas, que muitas vezes o levam a uma ruptura com hábitos adquiridos geracionalmente, e essas novas escolhas, por vezes, levam a outras que, devido a incompatibilidade com as primeiras, são descartadas ao longo da trajetória, chegando o agente ao que Bourdieu (1996, p. 292) chama de “envelhecimento social”.

Nesse sentido, no capítulo que segue, buscamos, por meio das entrevistas analisadas, compreender a trajetória das alunas do curso Técnico em Agropecuária Integrado e os desafios enfrentados em se tratando de um curso historicamente masculino. Dessa maneira, vislumbramos entender as relações de gênero e as formas como o currículo reproduz os lugares do masculino e do feminino, sempre retomando a visão relacional de campo trabalhada por Bourdieu (2003, p. 27), uma vez que é bastante relevante para a pesquisa ora apresentada, pois essa visão entende que o objeto em estudo “não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial de suas propriedades”. Dessa forma, entendemos que não

se pode analisar um objeto fora de um contexto relacional dentro de um determinado campo, mas em relação aos demais campos que formam a estrutura social.

### **3.1 Metodologia**

Partindo do entendimento de Minayo ( 2013 ) que afirma que a metodologia é o caminho do pensamento que, juntamente com a teoria, ocupa um lugar de centralidade na pesquisa, procuramos adequar tanto os métodos quanto as técnicas na busca daquele com maior contributo para o alcance dos objetivos propostos pelo trabalho. Dessa forma, para efeito do trabalho ora apresentado, utilizamos da pesquisa qualitativa, embora dados quantitativos foram necessários para um maior delineamento dos sujeitos da pesquisa, por entender que esse, por trabalhar com os significados e ações humanas tem uma maior correspondência com o tema proposto. Pelos mesmos motivos elencados, utilizamos como técnica, a entrevista semiestruturada e a análise de conteúdo.

#### **3.1.1 Tipo da Pesquisa**

A pesquisa apresentada constituiu-se de uma investigação qualitativa, embora tenham sido utilizados alguns dados quantitativos, a fim de melhor delimitar, esclarecer e evidenciar algumas informações pertinentes ao perfil dos entrevistados, tais como quantidades de alunos (as) ingressantes e evadidos (as). A opção pela pesquisa qualitativa, portanto, não significou a exclusão de um método, ou o entendimento de que um método é melhor que o outro, pois compartilhamos da ideia de Minayo (2013), para quem não existe um método de pesquisa que seja melhor que outro. Optamos, aqui, pela metodologia qualitativa apenas por entendermos que ele seria o que melhor conduz ao alcance das respostas para as perguntas propostas, ou seja, o que melhor contribui para o desenvolvimento do objeto de estudo.

Por meio do método qualitativo, procuramos “desvelar” os processos e as relações sociais nos quais os sujeitos da pesquisa estão inseridos (MINAYO, 2013, p. 47). Em diálogo com Minayo, Godoy (1995, p. 62-63) lista algumas características básicas que devem constar na pesquisa qualitativa, sendo a primeira delas o “estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural”. Nesse momento, a interação do pesquisador com o ambiente natural e seus pesquisados deve ser priorizada, pois o pesquisador é o principal instrumento para a

análise dos dados. Outra característica estabelecida pelo autor é a utilização da escrita tanto para coleta de dados quanto na apresentação desses. A escrita, portanto, tem um papel fundamental nesta pesquisa, o que a torna descritiva e ao mesmo tempo indutiva, pois, a partir dos dados recolhidos, as questões que antes eram estabelecidas de forma ampla vão se tornando “mais diretas e específicas no transcorrer da investigação” (GODOY, 1995, p. 62-63). Por fim, e aqui considerada como a mais importante das características a serem observadas, chegamos à preocupação que o investigador deve ter com “o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida” (GODOY, 1995, p. 62-63), ou seja, o pesquisador busca compreender os fenômenos estudados pela ótica do pesquisado.

A partir dessas premissas e corroborando Goldenberg (2004, p. 55), que afirma que “é o conjunto de diferentes pontos de vista, e diferentes maneiras de coletar e analisar os dados (qualitativa e quantitativamente), que permite uma ideia mais ampla e inteligível da complexidade de um problema”, demos início à pesquisa com a coleta dos dados estatísticos, que foram obtidos na Secretaria do *Campus* Januária e nos arquivos da Coordenação de Ingresso da Reitoria do IFNMG. De posse desses dados, foi possível estabelecermos um comparativo entre a entrada de meninos e a de meninas no Curso Técnico em Agropecuária, visando, além de quantificar, compreender a trajetória das alunas do curso em questão.

### 3.1.2 Técnica para Coleta de Dados

Diante do desafio de trabalhar com trajetória, optamos por utilizar como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada, pois possibilita partir de questionamentos básicos, formulados com apoio em hipóteses concebidas *a priori*, que, com base no *feedback* dado pelo entrevistado, dão vazão a novos questionamentos e novas hipóteses (TRIVIÑOS, 1987, p. 146):

A entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa; favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

A opção pela entrevista semiestruturada deve-se também, em grande medida, ao seu caráter espontâneo, embora parta de um conjunto de questões preestabelecidas, ela mantém a liberdade do entrevistador de, a depender do momento e da situação, inserir novos questionamentos, mesmo que, essa liberdade exija do entrevistador uma grande agilidade.

Além disso, para atingirmos os objetivos desta pesquisa, não podemos partir apenas da observação do sujeito, pois as “informações não estão registradas ou disponíveis a não ser na memória ou pensamento das pessoas” (MANZINI; TOLOI, 2013, p. 3202). Assim, a entrevista semiestruturada foi utilizada para captar, por meio da linguagem dos entrevistados, os dados utilizados na análise exposta neste capítulo, sobre os sujeitos da pesquisa e sua percepção do mundo.

### 3.1.3 Lócus e Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa ocorreu no IFNMG - *Campus* Januária, no curso Técnico Integrado em Agropecuária. A escolha do lócus justifica-se por se tratar de uma instituição com tradição na oferta do referido curso, voltado para o público masculino. Além dos motivos já elencados, a ausência de pesquisas que contemplem o estudo de gênero dentro do curso citado foi outro fator importante na escolha da instituição e do curso, pois entendemos que a falta de conhecimento ou reconhecimento pode levar à perpetuação do estigma que caracteriza o curso como sendo um reduto masculino:

[...] Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporado por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou na maior parte das vezes não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença [...] (LOURO, 1997, p. 61).

Dessa forma, a pesquisa, embora não se proponha a estabelecer novos paradigmas dentro da instituição ou do curso, pode ser uma fonte de conhecimento ou reconhecimento para novas análises.

Para a pesquisa ora apresentada, optamos por trabalhar com os (as) jovens alunos (as) concluintes do curso em 2016. Essa escolha parte do entendimento de que esses (as) alunos (as), por já estarem na fase final do curso, terão uma maior contribuição para o nosso objetivo, que é traçar a trajetória dessa escolha e do seu caminhar. Outro fator que nos levou a essa opção foi a facilidade de localização desse grupo, pois a escolha por alunos (as) que já finalizaram o curso nos traria uma maior dificuldade na localização dos mesmos, uma vez que uma das características do público daquela instituição é o fato de muitos (as) dos (as) seus (suas) alunos (as) serem de cidades circunvizinhas, o que poderia gerar gastos financeiros,

inviabilizando assim a pesquisa, a qual não possui incentivo financeiro, sendo arcada com nossos próprios recursos.

Para melhor delineamento da pesquisa, embora o tema “juventude” não seja o foco proposto para este trabalho, necessário pontuar que o conceito aqui apresentado para “juventude” é o proposto por Dayrell (2003; 2009), para quem a definição de juventude é um tanto quanto difícil, visto sua construção ser histórica e cultural. Assim, o conceito de juventude pode se alterar ao longo da história e das relações culturais, e o autor alerta para essas variações, definindo-a como sendo, ao mesmo tempo, uma condição e uma representação social.

Pappámikail (2010) diz que, em se tratando de se definir juventude, é incontestável a contribuição da Psicologia de Hall (1904), que com a sua abordagem intensificou um paradigma que considera o desenvolvimento linear, pontuando a juventude como sendo um período constituído de etapas sucessivas que se encaminha desde a criança até a idade adulta (HALL, 1904 *apud* PAPPÁMILKAIL, 2010).

Segundo Pappámilkail (2010, p. 398, citando HALL, 1904), a juventude é associada a um “inevitável tempo de stress e tempestade, determinado por imperativos biológicos e psicológicos”. No entanto, a autora alerta que, ao se tomar esse “modelo” para a análise da juventude, corre-se o risco de negligenciar outros fatores “no seu processo de construção de identidade e da autonomia”, tais como a origem social, econômica e cultural.

Sobre a diversidade juvenil, Dayrell (2003) diz que, embora algumas características possam ser encontradas em um dado grupo com determinada faixa etária, ela não poderá ser tomada como fator isolado para delimitar a juventude, estando intimamente relacionada aos fatores sociais, econômicos, culturais e de gênero, entre outros. Dessa forma:

Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta (DAYRELL, 2003, p. 42).

Dessa forma, Dayrell (2003, p. 42) afirma que se deve considerar a juventude como parte de um “processo de crescimento totalizante”, que se formula dentro das relações e contextos sociais, no qual podemos incluir o contexto educacional.

### 3.1.4 A Composição do Universo da Pesquisa

O universo de entrevistados foi traçado levando-se em consideração alguns critérios que ora são expostos. O primeiro critério para a escolha das meninas a serem entrevistadas foi a faixa etária destinada a alunos do Ensino Médio, que deveria estar entre 17 e 18 anos; o segundo critério, com base em indicações de professores, foi abordar as alunas mais comprometidas, pois os docentes acreditavam que, nessa abordagem, se chegaria às alunas com maior interesse em participar de uma pesquisa. O terceiro critério foi a utilização do banco de dados da instituição, no qual constam os formulários socioeconômicos, disponibilizados para preenchimento no ato da inscrição das alunas no referido curso. Filtraram-se nesse banco de dados informações como renda familiar, escolarização dos pais, entre outros fatores que entendemos estarem diretamente ligados à trajetória dessas alunas. Diante dessas variantes, chegamos a um total de dez alunas entrevistadas. No entanto, após uma primeira visita à sala de aula e o levantamento do quantitativo de meninas matriculadas no 3º ano, constatamos que o número de alunas evadidas/retidas era muito grande, restando apenas doze alunas matriculadas e frequentes. Diante desse quadro, optamos por entrevistar todas as alunas que se dispuseram a participar da pesquisa, no entanto, apenas dez delas concederam a entrevista.

Quanto ao número de alunos do sexo masculino, entendemos que o total de dois seria o suficiente para atingir os objetivos propostos. O critério adotado para a escolha desses alunos foi a indicação dos professores e das alunas entrevistadas.

Salientamos que, no período de referência da pesquisa (2014-2016), foram disponibilizadas apenas 30 vagas<sup>33</sup> no Processo Seletivo, no entanto, seguindo critérios adotados pelo *Campus* Januária, foram convocados (as) 69 alunos (as) para matrícula. Foram constituídas três turmas do 1º ano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (1A, 1B e 1C), perfazendo um total de 115 alunos (as). Inferimos, embora não tenhamos feito uma análise mais profunda desses dados, que os (as) demais alunos (as) são aqueles (as) retidos (as) em anos anteriores.

Embora não seja o foco da pesquisa, o fator que chama a atenção é o alto índice de evasão/retenção no curso em questão. Em uma análise superficial dos números de matrículas no 1º ano de 2014 e do número de concluintes no ano de 2016, chegamos aos seguintes números:

---

<sup>33</sup>Dados do Edital nº 171, de 04 de outubro de 2013 - 1º processo seletivo de 2014 do IFNMG para cursos técnicos presenciais de nível médio, na modalidade integrado, dos *campi* Almenara, Araçuaí, Arinos, Januária, Montes Claros, Pirapora e Salinas.

das 115 matrículas, 69 são primeira matrícula (21 meninas e 48 meninos), os outros 46 (16 meninas e 30 meninos) são alunos (as) de anos anteriores, mas infelizmente não foi possível verificarmos o ano de acesso deles (as). Desse total de matriculados (as) como primeira matrícula no ano de 2014, apenas 25 (7 meninas e 18 meninos) conseguiram chegar ao 3º ano, os outros 14 (5 meninas e 9 meninos) são alunos (as) com entrada anterior ao ano de 2014. Utilizando-se apenas as primeiras matrículas, chega-se a um índice bastante elevado, com um percentual de 36,2%. Analisando esses mesmos números, tendo como variável a categoria sexo, percebe-se que, proporcionalmente, o número de alunos do sexo masculino que evadem ou ficam retidos é superior à média global, chegando a 37%, contra 33,3% do número de alunas.

Retomando o percurso da pesquisa, ventilamos a possibilidade de realização de entrevistas com professores (as) da área técnica do curso, no entanto, 2016 foi um ano atípico, marcado por paralisações e greves, o que levou a um certo “tumulto” na carga horária dos (as) professores (as) e não foi possível a realização das entrevistas, pois eles (as) alegaram não terem disponibilidade para participar. Essa delimitação dos entrevistados, em grande parte, deve-se ao tempo limitado para a integralização do mestrado. Assim, decidimos traçar parâmetros orientadores, a fim de delimitar o número de entrevistados na pesquisa, para que fosse possível um tempo mínimo para adentrar no mundo do entrevistado, explorando sua riqueza e conhecimento disponibilizados.

A princípio, as entrevistas seriam realizadas após a anuência dos (as) participantes, em suas residências. Essa solicitação teve como objetivo estreitar os laços de confiança entre entrevistado (a) e entrevistadora, além de produzir um lugar agradável para que os (as) entrevistados (as) se sentissem familiarizados (as) e seguros (as), possibilitando maior abertura e envolvimento com a pesquisa. No entanto, ao procurarmos os (as) alunos (as) para as entrevistas, esses (as) disseram que o melhor lugar para a realização seria a escola, pois a maioria, sete alunas, mora em casa de parentes ou pensionatos e os dois alunos que se propuseram a participar das entrevistas são internos da escola, além disso, o curso, por ser integrado demanda muito dos (as) alunos (as) restando pouco tempo para outras atividades. Nesse sentido, as entrevistas foram realizadas na biblioteca da escola, no horário de almoço dos (as) alunos (as).

Salientamos que, apesar dos critérios elencados, em uma segunda visita à escola, percebemos que as alunas, cuja entrevista ocorreria primeiro, não se mostraram dispostas a participar da pesquisa, assim, solicitamos a um docente ajuda no convencimento dessas alunas para participarem de uma entrevista, “piloto”, pois acreditamos que, a partir de uma aluna,

seria possível chegar aos (às) demais, dessa forma o critério para a escolha da entrevistada por adesão, até certo ponto, foi alterado.

Quanto ao momento destinado à observação, foi possível notar o sujeito alvo em seu contexto social, o que enriqueceu a pesquisa, pois entendemos que, ao se observar o comportamento humano dentro de seu contexto, é possível elaborar significações e interpretações que podem ser ignoradas pelo sujeito da pesquisa no momento da entrevista, o que pode levar o pesquisador a interpretações equivocadas.

Ainda no período de observação, buscamos estabelecer uma relação dialógica e de confiança com os (as) entrevistados (as), para que fosse possível obter maior envolvimento desses (as) durante as entrevistas, o que certamente contribuiu para maior êxito do trabalho.

A entrevista-“piloto” foi por nós, gravada e transcrita, por entendermos que, no momento da transcrição, o não dito deverá ser recobrado para que se possa chegar a uma interpretação o mais próxima da realidade possível. Assim, durante a entrevista, buscamos nos atentar aos mais variados aspectos, como os gestos, as palavras ditas, o silêncio, às vezes muito mais revelador, pois são traços pertinentes que a percepção distraída e desarmada deixa escapar:

Têm a função de lembrar as condições sociais e os condicionamentos, dos quais o autor do discurso é o produto, sua trajetória, sua formação, suas experiências profissionais, tudo o que se dissimula e se passa ao mesmo tempo no discurso transcrito, mas também na pronúncia e na entonação, apagadas pela transcrição, como toda a linguagem do corpo, gestos, postura, mímicas, olhares, e também nos silêncios, nos subentendidos e nos lapsos (BOURDIEU, 1993, p. 10).

A entrevista foi realizada com a aluna EF-1 em sua residência, como já previsto e justificado, estando presentes, mas não participando diretamente, os pais e a irmã.<sup>34</sup> O objetivo foi estreitar os laços de confiança entre entrevistada e entrevistadora, além de se produzir um lugar agradável para que a entrevistada se sentisse familiarizada e segura, o que possibilitou uma maior abertura e envolvimento com a pesquisa.

A residência da entrevistada fica afastada do centro da cidade, em um local próximo à escola. Segundo relato, antes da mudança, que aconteceu há cerca de um ano e meio, o deslocamento até a escola era bastante complicado, uma vez que morava no centro da cidade, o que em muito dificultava a sua vida escolar.

---

<sup>34</sup> A irmã da entrevistada é uma criança de 10 anos com deficiência mental. Segundo a entrevistada, ainda não se tem um diagnóstico preciso.

A residência está localizada em um residencial formado por casas populares do governo federal, mas, como pudemos observar, já houve algumas modificações, como muros, ampliação de alguns cômodos, construção de uma área (local escolhido para entrevista), etc. A casa, apesar do pequeno espaço, possui uma área verde e também dois cachorros que pertencem à entrevistada, que diz gostar muito de animais, razão pela qual escolheu o curso Técnico em Agropecuária.

A mãe da entrevistada trabalha como vendedora em loja da cidade e o pai, por entender que a esposa estava mais bem colocada no mercado de trabalho e seguindo sugestão do médico da filha mais nova, optou por ficar em casa para cuidar da filha, que é deficiente, e dos afazeres domésticos. Na atualidade, o pai, até mesmo para atender uma necessidade da filha mais nova, trabalha em um período, como voluntário na APAE de Januária,<sup>35</sup> instituição que a filha frequenta. A residência é bastante agradável e bem cuidada, segundo relato do pai “não deixo a desejar para mulher nenhuma, só a roupa que não lavo, a mulher quem lava no final de semana”.

A entrevista transcorreu de forma tranqüila. A entrevistada mostrou-se receptiva e tentou buscar um local adequado para que fosse possível a realização da entrevista sem interrupções. Os pais da entrevistada também foram receptivos, buscando não interferir, inclusive retirando-se do local escolhido pela entrevistada, em concordância com a mãe, entendendo como sendo o mais adequado.

Iniciamos a entrevista com o esclarecimento à entrevistada sobre o objetivo e a relevância do estudo. Em seguida, ela foi informada do sigilo em torno do seu nome e dos demais participantes e da possibilidade de desistência a qualquer momento; informamos ainda, o tempo estimado da entrevista, que seria em torno de 40 minutos. Após os esclarecimentos, solicitamos à entrevistada, a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, procedimento também direcionado ao pai.

Essa primeira entrevista com EF-1 possibilitou-nos um novo olhar sobre o roteiro estabelecido como guia, que tem como finalidade, segundo Manzini e Tolo (2013), auxiliar o entrevistador na condução da pesquisa a fim de não perder de vista seus objetivos, orientando-o na organização antes, durante e após a entrevista.

Assim, após a entrevista “piloto”, percebemos que algumas perguntas previstas no roteiro utilizado, poderiam ser melhor formuladas, no intuito de adequação da linguagem

---

<sup>35</sup>A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE de Januária-MG, fundada em assembleia geral em 02/06/1997, é uma associação civil, filantrópica, de caráter educacional, cultural, assistencial, de saúde, de estudos e pesquisas, sem fins lucrativos (Disponível em: <[www.apaebrasil.org.br](http://www.apaebrasil.org.br)>).

(vocabulário, clareza e precisão), adequação das formas das perguntas (frases manipulativas e dificuldade de elaboração mental por parte do entrevistado) e sequência das perguntas no roteiro (utilização de blocos temáticos) (MANZINI; TOLOI, 2013). Dessa forma, foi possível que o roteiro alcançasse sua finalidade, conforme explicita Minayo (2013):

No formato final de elaboração, o roteiro deve apresentar-se na simplicidade de alguns tópicos que guiam uma conversa com a finalidade sob as seguintes condições: (a) cada questão que se levanta, faça parte do delineamento do objeto e que todas se encaminhem para lhe dar forma e conteúdo; (b) permita ampliar e aprofundar a comunicação e não cerceá-la; (c) contribua para emergir a visão, os juízos e as relevâncias a respeito de fatos e das relações que compõem o objeto, do ponto de vista dos interlocutores (MINAYO 2013, p. 189-190).

A entrevista ainda possibilitou-nos perceber que faltaram elementos constitutivos do perfil familiar da entrevistada, tais como a escolaridade dos pais e a profissão da mãe.

Apesar das falhas mencionadas no momento da coleta de dados, a entrevista permitiu-nos delinear os caminhos da pesquisa, tendo como técnica de tratamento de dados a análise de conteúdo, que, segundo Bardin, caracteriza-se como sendo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativo ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2009, p. 42).

Buscamos sistematizar a entrevista tida como modelo, partindo do entendimento de que uma pesquisa qualitativa tem suas fases imbricadas, numa dinâmica constante de idas e vindas, embora se preservem características e objetivos singulares a cada uma (MINAYO, 2013). Nessa perspectiva, procuramos preservar as fases que Minayo (2013) descreve como sendo primordiais: a fase exploratória, a fase de coletas de dados e a fase de análise de dados, na qual se faz tratamento e interpretação dos dados, utilizando, segundo Amado, Costa e Crusoé (2009, p. 137), citando Vala (1986), “inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas”.

### **3.2 Análises e Discussões do Resultado**

Na análise das entrevistas, buscamos compreender a trajetória das alunas do Curso Técnico em Agropecuária Integrado e os desafios enfrentados em se tratando de um curso

historicamente masculino. Nesse sentido, vislumbramos entender as relações de gênero e as formas como o currículo reproduz os lugares do masculino e do feminino.

### **3.2.1 Perfil dos (as) Estudantes do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (TAIEM)**

Em uma primeira análise, procuramos traçar o perfil dos (as) estudantes concluintes do curso TAIEM do IFNMG *Campus* Januária no ano de 2016,<sup>36</sup> por meio de dados como: idade, religião, raça, natureza da escola em que estudou antes de ingressar na instituição e desempenho escolar. Também procuramos conhecer em relação à família do (a) aluno (a): profissão e escolaridade dos pais, número de familiares na mesma residência, renda familiar, classe social, residência rural ou urbana, tipo de moradia (casa própria, alugada, financiada, outros), religião.

Convém ressaltar que, das doze alunas frequentes, duas convidadas para as entrevistas preferiram não participar, alegando indisponibilidade de tempo, sendo prontamente respeitadas.

Assim, traçando o perfil dos (as) entrevistados (as), a idade desses (as) variou entre 16 e 18 anos, com prevalência para a idade de 17 anos.

Com referência à religião dos (as) pesquisados (as) e respectivas famílias, observamos que a maioria (54,5%) segue a religião católica, seguida de 27,3% de famílias evangélicas. Quanto à cor/raça, os (as) pesquisado s(as), na sua maioria se autodeclararam pardos (as), seguidos (as) dos (as) que se declaram da cor branca e apenas um aluno se declarou preto.

Quanto à profissão dos pais (sexo masculino), as profissões seguem a ordem de maior número: funcionários públicos, distribuídos em diversas atividades (professor, agente de saúde e funcionário público municipal); produtores rurais; e os demais distribuíram-se semelhantemente em outras atividades, tais como transporte, comércio, serviços e sem emprego fixo. A partir desses dados, podemos inferir a princípio, que o fator filhos (as) de produtores rurais não pode ser apontado como fator de escolha do curso, visto ser baixo o número de pais com profissões ligadas à produção agrícola e pecuária. Esse fator também foi observado quando passamos a analisar os dados quanto à profissão das mães, nesse caso, não foi encontrada nenhuma relação com as profissões ligadas à lida rural, embora nas conversas

---

<sup>36</sup>Devido aos vários momentos de greve que ocorreu durante o período do curso (2014-2016), a integralização, que deveria ocorrer no final do ano de 2016, foi adiada para março de 2017.

tenha ficado clara a “ajuda” na lida com afazeres rurais daquelas mães casadas com pais apontados como produtores rurais.

Relacionando a profissão das mães dos (as) alunos (as) pesquisados (as), a maioria são funcionárias públicas distribuídas em diversas atividades (professora, diretora escolar e auxiliar de secretaria escolar), sendo três “do lar”, ou seja, não trabalham fora de casa, e outras duas trabalham no setor de energia elétrica e no comércio.

Quanto à escolaridade dos pais dos (as) pesquisados (as), observamos que, seguindo os achados em pesquisas que tratam da escolaridade em relação ao sexo, as mães dos (as) estudantes possuem uma escolaridade superior se comparada à escolaridade apresentada pelos pais, sendo que quatro são graduadas, duas são pós-graduadas, três possuem ensino médio e duas ensino fundamental incompleto. Entre os pais (sexo masculino), cinco não finalizaram o ensino médio, três têm o ensino médio completo, outros três são graduados e apenas um é pós-graduado. Segundo Anjos (2013), esses dados corroboram os números do:

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2012 de que as mulheres são mais escolarizadas do que os homens. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2011) mostra que as representantes do sexo feminino economicamente ativas têm, em média, 7,3 anos de estudo. Já os homens registram 7,1 anos de frequência nas salas de aula (ANJOS, 2013, p. 104).

Se a pesquisa levar em consideração a localidade dos (as) pesquisados (as) “cuja realidade socioeconômica é caracterizada por baixos índices de desenvolvimento, baixos índices de escolaridade”, podemos afirmar que a escolaridade dos pais (mãe/pai) encontra-se em níveis aceitáveis, o que seguramente reflete na escolaridade dos(as) filhos(as). (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2014, p. 7-8).

As mesmas condições objetivas que definem as atitudes dos pais e dominam as escolhas importantes da carreira escolar regem também a atitude das crianças diante dessas mesmas escolhas, e, conseqüentemente, toda a sua atitude com relação à escola (BOURDIEU, 2007, p. 47).

Quanto ao número de indivíduos nas famílias, varia entre três e cinco pessoas, com prevalência daquelas constituídas por quatro pessoas. Indagamos aos (às) estudantes se exercem ou já exerceram alguma atividade remunerada e todos (as) afirmaram que não. Com relação à renda familiar, a maioria relata que ela é de mais ou menos 3 salários mínimos; duas não souberam responder. Importa destacar que a consideração “mais ou menos” na renda familiar deve-se ao fato de que nenhum pesquisado soube precisar tal renda, afirmando apenas sob o ponto de vista do “achismo”.

Quanto à moradia todos (as) dizem morar com os pais (mãe/pai), embora a maioria more na cidade de Januária com parentes, em pensões e internato (somente os meninos). As residências, na sua grande maioria, estão na zona urbana. Apenas três relataram que moram na zona rural, embora apenas dois tenham dito que os pais (sexo masculino) são produtores rurais.

Quanto à origem escolar, apenas dois entrevistados (as) disseram que estudaram parte do ensino fundamental em escola particular. Esse resultado corrobora os achados da pesquisa de Anjos (2013), que evidenciou a mudança no perfil do egresso do IFNMG. Segundo a pesquisa, a partir de 2012 houve um aumento no número de alunos que são provenientes de escolas públicas, esse aumento é resultado da Lei nº 12.711/2012, que estabelece reserva de vagas para egressos de escola pública.

Embora não seja o foco da pesquisa, salientamos que esse sistema deu a oportunidade a muitos estudantes de escola pública de ingressarem em uma instituição de qualidade. Tal afirmativa é retirada dos relatos dos (as) entrevistados (as) que se consideravam bons alunos quando estudavam em escolas públicas, diferentes do IFNMG, e que após a chegada à instituição viram seu desempenho cair. Diante do relato, e sem um estudo mais aprofundado, pode-se inferir que esses (as) alunos (as), quando em situação de igualdade de concorrência com aqueles de escolas particulares, talvez não tivessem condições de passar no processo seletivo do IFNMG.

### **3.2.2 Categorização dos Resultados Obtidos nas Entrevistas**

Entender as razões que levam às escolhas da vida, em todos os seus aspectos, não é tarefa fácil e muitas vezes foge até mesmo àquele (a) responsável pela escolha em questão. Ao transportar essas escolhas para o universo dos jovens, essa tarefa de entender as razões torna-se ainda mais difícil, em virtude desse momento da vida “permeado de descobertas, emoções, ambivalências e conflitos” (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1068).

Nesse processo, são muitas as perguntas: “Quem sou eu?”, “Para onde vou?”, “Qual rumo devo dar à minha vida?”. Diante de todas as decisões a serem tomadas, é possível que muitos jovens deixem essas decisões a cargo dos pais ou sejam tomados pelas circunstâncias que permeiam o contexto social no qual estão inseridos:

[...] para sua elaboração, o jovem, principalmente aquele que frequenta o ensino médio, demanda espaços e tempos de reflexão sobre seus desejos, suas habilidades, mas também informações sobre o contexto social onde se insere, a realidade da universidade e do mundo do trabalho, entre outros, de maneira que possa ter elementos para construir um rumo para sua vida (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1068).

É positivo que os jovens recebam influência dos pais e do seu meio social, no entanto, é importante que esses jovens percebam se realmente aqueles são seus desejos ou se estão assumindo os desejos de alguém, essa reflexão é importante para que no futuro possam tornar-se adultos realizados. Além disso, escolher aquilo com que de fato se possui afinidade contribui para que os percalços encontrados ao longo do caminho não se tornem intransponíveis.

Isso implica dizer que entender os sentidos e significados conferidos pelos (as) discentes vai além da avaliação do falado, pois o dito às vezes pode chegar à beira do falseamento, principalmente ao se considerar a hierarquia institucional que existe dentro da escola. Dessa forma, algumas respostas podem ser direcionadas para aquilo que se entende ser mais conveniente (STEIMBACH, 2012).

É importante ainda termos em mente que nenhum objetivo particular, individualizado, se manifesta como paradigma, ao contrário, estão todos carregados de subjetividades e, conforme enfatiza Steimbach (2012, p. 94) citando Giroux (1987, p. 85), “as subjetividades de alunos são desenvolvidas por uma gama de discursos e podem somente ser entendidas dentro de um processo de integração social”, em que se encontram imbricadas dimensões várias como gênero, etnia, classe social, entre outras.

Para esta pesquisa, em razão dos cuidados éticos, os nomes dos (as) pesquisados (as) foram omitidos e, em substituição, foram utilizados símbolos e caracteres, para identificar cada participante, conforme mostra o Quadro 1. O nome dos participantes foi substituído pela letra “E” – Entrevistado (a); o seu sexo representado pela inicial “M” (Masculino) ou “F” (Feminino), seguido por uma numeração sequencial (1, 2, 3, 4, ...), conforme a quantidade de indivíduos pesquisados; por fim, a síntese dessa simbologia (ex.: EF-1, EF-2 ... ou EM-1, EM2 ...).

Quadro 1 - *Identificação dos entrevistados*

<b>Nome</b>	<b>Sexo</b>	<b>Numeração</b>	<b>Ano da pesquisa</b>	<b>Síntese</b>
E	M	Sequencial	2016	EM-1, 2016; EM-2, 2016...
E	F	Sequencial	2016	EF-1, 2016; EF-2, 2016...

Fonte: Elaboração própria.

Para um desenvolvimento inteligível e capaz de produzir o resultado esperado para este trabalho, procuramos dar atenção exclusiva ao objetivo central da pesquisa: compreender a trajetória das alunas do curso Técnico em Agropecuária Integrado e os desafios por elas enfrentados, em se tratando de um curso historicamente masculino. Nesse sentido, vislumbramos entender as relações de gênero e as formas como o currículo reproduz os lugares do masculino e feminino.

Com base em Bardin (2009), utilizamos técnicas analíticas de comunicação, com procedimentos sistemáticos e objetivos dos detalhes circunstanciados, decorrentes da descrição do conteúdo das mensagens emitidas pelas jovens pesquisadas. Para pretensiosa tarefa, segundo Minayo (2013), existem diferentes tipos que se encaixam nessa análise e, em uma primeira avaliação, entendemos que a análise com base na categoria temática é a mais adequada, uma vez que se propõe a “descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado” (MINAYO, 2013, p. 316).

A partir do objetivo geral e dos específicos, chegamos às categorias temáticas<sup>37</sup> e suas subcategorias elencadas no Quadro 2 e, posteriormente, analisadas:

Quadro 2 - *Categorias de Análise*

<p><b>Categoria temática:</b>  <b>Entender as razões que levaram estudantes meninas a escolherem o Curso Técnico em Agropecuária Integrado, que se caracteriza historicamente como um curso masculino.</b></p>
<p><b>Tema: Motivações ao optar pelo curso Técnico em Agropecuária Integrado</b>  <b>Subcategorias:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Influência da família e meio social;</b></li> <li>2. <b>Ensino de qualidade;</b></li> <li>3. <b>Possibilidade de integração dos ensinos médio e profissional;</b></li> </ol>
<p><b>Categoria temática:</b>  <b>Como essas alunas experienciam subjetivamente ser mulher em um curso tradicionalmente masculino e se elas registraram mudanças na posição das mulheres dentro desse curso, em caso positivo, se essas mudanças foram favoráveis às mulheres.</b></p>
<p><b>Tema: A mulher no Curso Técnico em Agropecuária</b>  <b>Subcategorias:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Gênero;</b></li> <li>2. <b>Internato;</b></li> </ol>

<sup>37</sup>Fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado (MINAYO, 2013, p. 316).

**Categoria temática:**

**Como essas alunas se percebem como estudantes e futuros profissionais da área de agropecuária e como elas relatam a percepção do coletivo masculino.**

**Tema: Futuras profissionais****Subcategorias:**

1. **Dificuldade para realização do curso;**
2. **Estágio.**

Fonte: Elaboração própria.

### **3.2.2.1 Entendendo as razões que levaram estudantes meninas a escolherem o Curso Técnico em Agropecuária Integrado, historicamente um curso masculino**

#### *Influência da família e do meio social*

Embora não exista entre os (as) jovens entrevistados (as) unanimidade quanto à relação direta com a escolha do curso e a influência familiar e do meio social, é perceptível ao longo das entrevistas que essa influência existe, ainda que seja negada ou até mesmo ignorada pelos participantes. Tal afirmativa se faz com base nos estudos de Bourdieu, que estabelece que “O habitus adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares” (BOURDIEU, 1983, p. 80).

A família, como primeiro meio de socialização dos agentes, torna-se, juntamente com o meio social frequentado por esses agentes, a responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados, tendo portanto impactos significativos e forte influência nas escolhas, o que, embora negado por alguns (mas) entrevistados (as), permanece nas entrelinhas de muitas falas e em outras é evidenciado. Vejamos alguns exemplos:

Na realidade não foi né [influência], porque todo mundo queria que eu fizesse informática, e eu fui do contra [...] Eu sou do contra (EF-4, 2016).

[influência] Não. Mais de onde eu vim, zona rural eu já mexia com isso e tal, já influência própria, entendeu?! Pelo fato de pai ter estudado aqui, meus tio também conta, mais foi por mim, e por meus colegas né (EM-3, 2016).

Foi eu mesmo, meus tios sempre fizeram agropecuária, mas foi por mim (EF-6, 2016).

Meu pai, [...] É meu pai influenciou também. Falou que era bom, que é algo que eu iria gostar né, que é animais essas coisas, planta, algo que eu consigo compreender mais do que informática (EF-9, 2016).

Segundo Bourdieu (1983), as ações ou reproduções dessas, muitas vezes não são realizadas racionalmente, mas não significa que elas não são uma reprodução de determinada prática de grupo ou classe social, ou seja, são a internalização daquilo que o estudioso chamou de *habitus*.

Dialogando com Bourdieu, Nogueira e Catani (2007) consideram que a família, assim como o contexto social, tem papel preponderante na vida dos filhos, passando a constituir seu *habitus* mesmo que de forma inconsciente e às vezes sutil ou sem intenções direcionadas. O *habitus*, segundo Bourdieu (1983), é estruturado pelo social ao mesmo tempo que possibilita a estruturação do mesmo, ou seja é um duplo processo, em que interioriza o exterior ao mesmo passo que exterioriza o interior, funcionando como “uma matriz de percepções, de apreciação e de ações” que leva muitas vezes à errônea percepção de que as experiências passadas (exterior) não fazem parte de ações futuras que estão ligadas à subjetividade e à individualidade (BOURDIEU, 1983, p. 65). Conforme afirmam Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 1072), as “escolhas” ou “projeto de vida [...] nascem e ganham consistência em relação às situações presentes, mas implicando, de alguma forma, uma relação com o passado e o futuro”.

### ***Ensino de qualidade***

Conforme salienta Mendes (2015, p. 101), em estudo que teve como lócus de pesquisa os cursos integrados do IFNMG, e que ficou constatado na pesquisa apresentada, a “tônica que ecoa nos discursos da maioria” é a qualidade do ensino. Situado em uma região carente de escolas “de peso para suprir os anseios” dos jovens que acabam de sair do ensino fundamental, o IFNMG acaba por se tornar uma referência principalmente para aqueles jovens que não possuem condição financeira de ingressar em escolas particulares. Dessa forma, os ensinos técnicos integrados absorvem uma parte dos (as) estudantes da região que buscam um ensino médio de qualidade.

Por ser referência no ensino, a instituição é bastante procurada, principalmente pelos estudantes que concluem o último ano do ensino fundamental, tendo em vista que a região carece de outras escolas de peso para suprir os anseios dessa clientela na última etapa do ensino básico. Nessa perspectiva, esse público busca o ensino técnico integrado ao ensino médio oferecido pelo IFNMG para substituir o tradicional Ensino Médio em todas as suas dimensões (MENDES, 2015, p. 101).

Essa qualidade é bastante evidenciada nas falas do s(as) entrevistados(as):

Devido o ensino médio ser bom, e pessoas me indicaram aqui, por ser uma boa escola (EF-9, 2016).

Por causa das referências que eu tinha, que o médio era bom, e o técnico também (EF-7, 2016).

Mais pelo, o povo falava muito, que é muito bom [...] o melhor da região (EF-2, 2016).

Porque era o melhor ensino da região. Gostei (EF-6, 2016).

[...] não só pelo o curso técnico, mas também pela qualidade que oferece o ensino médio, foi por isso (EM-2, 2016).

Aliado à qualidade, outro fator apontado pelos (as) entrevistados (as) como preponderante para a escolha da instituição é por essa ser uma escola pública, o que possibilita estudar o ensino superior público por meio do sistema de cotas implantado pela Lei nº 12.711/2012<sup>38</sup>:

Por causa do ensino médio, e por causa das cotas também [...] é por causa das cotas assim, pra faculdade [...] por causa que é pública né (EF-2, 2016).

[...] eu achava que era melhor, eu achava que preparava a gente mais pro vestibular, mais é melhor do que comparação as outras escolas públicas (EF-5, 2016).

[...] porque tem muita gente da minha sala que já entra com objetivo de trabalhar como técnico, então eu acho que se esforça mais pra pegar aquilo e não tenho interesse de trabalhar depois. [...] Fazer Medicina normal (EF-7, 2016).

Dessa forma, percebe-se nas falas, que a grande maioria que opta pela instituição não pretende dar continuidade à atividade técnica, utilizando o curso técnico apenas como uma “escada” para a verticalização ou até mesmo para outras formações no ensino superior. Nessa perspectiva, o curso deixa de ser uma opção e, na falta de outras, passa a ser a porta de entrada em uma escola considerada de qualidade.

O aluno atual está totalmente voltado para o ensino propedêutico, ou seja, para a formação geral, e isso o faz romper com todo o aparato daquele estudante que foi preparado numa metodologia de ensino voltada para o mundo do trabalho, ou apenas para a qualificação da mão de obra (MENDES, 2015, p. 122).

---

<sup>38</sup>Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado *integralmente o ensino médio em escolas públicas* (Grifo nosso).

Contudo, a busca por um grau elevado de escolaridade também não pode ser considerada o único fator que impede esses (as) alunos (as) de darem continuidade à profissionalização nessa área. Embora não tenha sido o foco da pesquisa, vários estudos apontam outros fatores como responsáveis por esse desinteresse. Segundo Mendes-Colares (2013), a baixa remuneração e a falta de uma política de absorção desses profissionais no mercado de trabalho contribuem para abandono da profissão, apesar de esse autor também ter visualizado a verticalização do ensino como um fator contributivo para esse abandono.

Vale ressaltar que as entrevistas demonstram que esses (as) jovens entrevistados (as) estão “antenados” quanto às escolhas futuras e buscam, dentro das inúmeras oportunidades apresentadas, a que no momento lhes pareça ser a melhor opção. Embora não estabeleçam uma conexão para um futuro mais longínquo, criam expectativas sobre o ele e não apenas isso, estabelecem estratégias para o alcance dessas expectativas.

### ***Possibilidade de integração do ensino médio e profissional***

Como relatado no item anterior, percebemos que a maioria dos (as) entrevistados (as) não optam pela profissão de técnico em Agropecuária, a opção é pelo ensino médio, que aqui se apresenta integrado ao ensino técnico. Embora em algumas entrevistas exista relato de afinidade com a profissão, percebe-se que apenas foi realizada uma opção entre os cursos ofertados, como se evidencia nas transcrições:

Eu escolhi, porque seria mais uma formação pra mim né, eu teria quando eu terminar o ensino médio, teria o técnico, mais uma oportunidade talvez lá na frente de conseguir emprego [...] Não tinha muita afinidade com o curso de informática, nem meio ambiente, assim, e foi por isso (EF-8, 2016).

Quando eu fiz, é o que eu me encaixei sabe?! É mais divertido, você se interage mais do que os outros, é o que é melhor, o que eu me identifiquei melhores (EF-9, 2016).

No caso dos meninos, no entanto, foi possível uma maior afinidade com o curso, até mesmo pela origem dos alunos entrevistados que pertencem à zona rural:

Na verdade, onde eu fui criado eu sempre gostei muito de animal, de roça, de tudo e pelo o que eu fui criado eu me identifiquei muito mais com o Curso Técnico em Agropecuária do que qualquer outro curso [...] Pelo curso técnico, pelo fato de ser integrado né, é mais fácil em três anos eu formar um técnico com um médio, bem mais... (EM-2, 2016).

Mais de onde eu vim, zona rural eu já mexia com isso e tal (EM-3, 2016).

Embora nos relatos os alunos do sexo masculino também expressem pretensão de seguir o caminho acadêmico, percebe-se uma maior afinidade e identificação por parte deles, até mesmo pela origem familiar e social, com a formação técnica que é vista como uma aliada na formação futura que também está ligada a essa área. Nessa colocação, percebe-se novamente a noção de *habitus* que Bourdieu (1983) caracteriza como sendo “um sistema de disposições duráveis e transponíveis”, ou seja, embora o *habitus* seja forjado nas relações sociais, ele não é imutável, pois “integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas” (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Dessa forma, os alunos internalizam os esquemas e os utilizam nas projeções futuras, ou seja, o fator origem social não os impede de buscar novos caminhos que possibilitem uma mobilidade social.

Em contrapartida, essa “falta” de interesse também pode estar ligada ao fator econômico, pois, conforme percebemos nos relatos, nenhum (a) dos (as) entrevistados (as) exerce ou já exerceu atividade remunerada, demonstrando a não necessidade de ingressar de imediato no mercado de trabalho, o que possibilita uma maior dedicação aos estudos posteriores. Além disso, esse fator demarca, por parte dos pais (mãe/pai), um investimento escolar que é visto por Bourdieu (2007), como uma estratégia de investimento social que objetiva manter ou conseguir relações sociais duráveis, úteis e que possam proporcionar a mobilidade social, embora esse autor não acredite que esta última seja possível por meio da escola, apesar de ser um dos fatores mais eficazes de conservação social.

Ainda sobre a colocação no mercado de trabalho, as respostas dadas pelos (as) entrevistados (as) são marcadas, e não somente nesse campo, por subjetividades que por vezes são contraditórias. A fim de exemplificar essa contradição, tome-se a pesquisa de Anjos (2013) realizada com alunos do curso técnico integrado do IFNMG - *Campus* Salinas, com alunos da mesma faixa etária aqui pesquisada. Nesse estudo, evidenciou-se que quase metade dos pesquisados afirmou sua opção pelo Ensino Médio Integrado destacando a formação profissional ofertada pelo curso. Mendes-Colares (2013), porém, em pesquisa também realizada com alunos dos cursos técnicos do IFNMG, acentua que na atualidade são raros os alunos que se preocupam com a inserção profissional imediata, até mesmo aqueles com formação técnica explicam que essa formação será mobilizada como sendo mais uma habilidade a auxiliar em outras conquistas.

### 3.2.2.2 Como essas alunas experienciam subjetivamente ser mulher em um curso tradicionalmente masculino e se elas registraram mudanças na posição das mulheres dentro desse curso, em caso positivo, se essas mudanças foram favoráveis às mulheres

#### *Gênero*

Durante a pesquisa, a questão de gênero não aparece como sendo um fator determinante para o abandono do curso ou pela opção de não dar continuidade às atividades técnicas. Os relatos são de que a relação entre os (as) discentes e os docentes em todos os aspectos é bem tranquila, dessa forma as relações percebidas *a priori* mascaram as relações existentes entre os agentes, que pela “naturalidade tão fortemente construída talvez impeça de notar que, onde convivem [...] rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas” (LOURO, 1997, p. 60). No entanto, nas falas dos alunos e principalmente nas das alunas é possível verificar a discriminação velada, conforme segue:

A maioria deles, ou todos eles, sempre tem isso, tipo os homens [...] vai tem que fazer isso, mulherzinha pode ficar colocando, por exemplo, se for vacinar, [...] as mulherzinhas vai colocar vacina na seringa essas coisas toda, é sempre assim, sempre (EF-2, 2016).

A gente escolhe qual que a gente se identifica mais, ou então a professora mesmo escolhe [...] Tipo assim, [...] se for serviço mais pesado assim, ela escolhe homem, alguma coisa assim. Porque tipo assim, tem vez que a gente vai dá vacina nos bovinos, aí os meninos ficam encarregados de tocar os bois, a gente que vacina (EF-3, 2016).

[...] vamos supor no grupo que tem mais afinidades, não é só homens, também aquelas meninas que entendem mais, que não têm medo, porque tem algumas que têm medo (risos) (EM-2, 2016).

Essa discriminação ocorre principalmente nas aulas práticas em que as divisões de tarefas são realizadas a princípio pelo conhecimento: sempre é colocado (a) o (a) aluno (a) com maiores habilidades e conhecimento técnico na realização das atividades juntamente com aqueles que têm maiores dificuldades. No entanto, dentro desses grupos também se estabelece uma divisão levando em consideração o fator gênero, ficando as meninas com as tarefas mais “leves” e que requerem maior “sensibilidade”, enquanto os meninos ficam com o “pesado”. Essa divisão, no entanto, não se restringe à força física, conforme se percebe nas falas anteriores. Ela também está ligada à concepção do trabalho doméstico, com o cuidado, ou seja, mesmo na formação técnica, que teoricamente seria voltada para o mundo público, esses conhecimentos, conforme asseguram Louro e Meyer (1996), estão ainda imbricados com a

formação voltada para o mundo doméstico ao qual a mulher tem naturalizada a sua ligação, conforme relata EF-6: “[...] a gente fica mais *com varrer baia, limpar*, alguma coisa assim” (grifo nosso).

Louro, nessa perspectiva, defende que:

Como já observamos, a seleção dos conhecimentos é reveladora das divisões sociais e da legitimação de alguns grupos em detrimento de outros. Para Tomaz, o poder é precisamente “aquilo que divide o currículo — que diz o que é conhecimento e o que não é — e aquilo que essa divisão divide — que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais” (LOURO, 1997, p. 85).

Embora essa seja uma divisão realizada pelos professores, algumas alunas concordam e até incentivam essa divisão, principalmente quando esta é voltada para as atividades que demandam uma força física maior ou aquelas que não são do agrado delas, como a lida com excrementos orgânicos:

Algumas vezes, quando o serviço era mais pesado, aí escolhia os meninos! *Tem hora que é até bom, porque tem uns serviços que não dá não*. Tipo ir limpar debaixo do caprino (risos), isso é atividade de um menino ir, não dá não viu, difícil, [...] Tem que ficar abaixado, literalmente é a pior parte (EF-4, 2016).

[...] as coisas mais pesadas geralmente os professores direcionam para os meninos né, e as coisas que *precisam de mais delicadeza*, essas coisas, aí eles dizem, ah isso aqui seria interessante que as meninas fizessem [...] (EF-8, 2016).

Em alguns momentos parece que as meninas se beneficiam dessa “fragilidade” culturalmente cultivada sobre a figura feminina, em outros se dizem indignadas com a polarização apresentada na divisão das tarefas, existindo às vezes o desejo do “cruzamento das fronteiras ou dos limites entre os gêneros” (LOURO, 1997, p. 79), conforme podemos observar no trecho seguinte:

[...] de peso, essas coisas eu acho que homem tem mais porte físico pra fazer isso, mas agora tipo no caso de, por exemplo, no caso aconteceu com a gente mochar um animal, essas [...] *não dá mais prioridade pra homem* essas coisa [...] foi pra frente, sei lá, a gente fica... já tá, então deixa (EF-2, 2016).

No entanto, conforme relato acima, talvez por seu aprendizado naturalizado dentro do seu *habitus*, onde aprendem desde a infância a se posicionar de acordo com a sua natureza feminina, e isso também se refere à natureza masculina, elas recuam e deixam as “coisas” seguirem a ordem “natural” (LOURO, 1997, p. 60).

As aparências biológicas e os efeitos, bem reais, que um longo trabalho coletivo de socialização do biológico e de biologização do social produziu nos corpos e nas mentes, conjugam-se para inverter a relação entre as causas e os feitos e fazer ver uma construção naturalizada (os “gêneros” como *habitus* sexuais), como o fundamento *in natura* da arbitrária divisão que está no princípio, não só da realidade, como também da representação da realidade e que se impõe por vezes à própria pesquisa (BOURDIEU, 1999, p. 9).

Essa divisão das coisas baseada na oposição entre feminino e masculino está na base das relações sociais não apenas no que diz respeito às questões de gênero, em outras relações essas oposições são frequentes, tais como: preto/branco, jovem/velho, criança/adulto, pobre/rico, entre outras. Esses esquemas de oposição, incluindo a divisão sexual (masculino/feminino), são utilizados para justificar, naturalizar e perpetuar as diferenças, sendo feitos de forma sutil e até gentil, como as relatadas pela pesquisadora, em várias das oportunidades em que esteve presente em acompanhamento da turma, em sala de aula e evento realizado: “deixa as meninas com os animais mais mansos”; “vou segurar os animais apenas para as meninas montarem”, dentre outras. Dessa forma, a dominação, aqui especificamente a masculina, é realizada com a anuência dos dominados, pois não se apresenta de forma violenta com a utilização de força física; o poder nessa relação é exercido pela violência simbólica, “violência suave, insensível, invisível às suas próprias vítimas” (BOURDIEU, 1999).

Dessa forma, embora não haja uma discriminação explícita quanto à presença de meninas no curso em questão, ela se estabelece veladamente mediante gestos, risos, falas e silêncios.

### ***Internato***<sup>39</sup>

Conforme Goffman (1974, p. 11), internato é “um local de residência e trabalho onde [se tem] um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levando uma vida fechada e formalmente administrada”. A implantação do sistema de internato agrícola no Brasil inicia-se juntamente com as instituições federais de ensino profissional.

O Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, estabelece no seu art. 60 as instituições de ensino agrícola com o regime de internato, o de semi-internato e o de

---

<sup>39</sup>A instituição adota o nome de residencial para designar o sistema de internato.

externato. A finalidade do internato era viabilizar aos estudantes do sexo masculino pobres, vindos das áreas agrícolas, condições mínimas de aprimoramento profissional.

Há unanimidade no sentido de que o regime de internato oportunize o atendimento aos jovens do meio rural e carentes, oriundos de municípios distantes, oferecendo-lhes melhores condições de aprendizagem e constituindo um suporte indispensável para seu aprimoramento profissional (BRASIL, SEMTEC, 1994).

Na sua implantação, a Escola Agrotécnica de Januária, hoje *Campus* Januária, oferecia apenas o sistema de internato voltado exclusivamente para os alunos do sexo masculino. Passados mais de 50 anos, o sistema de internato ainda funciona sobre as mesmas regras estabelecidas durante a sua criação, ou seja, os critérios são os mesmos: ser aluno matriculado no IFNMG; não residir na localidade de Januária; passar por uma avaliação socioeconômica; possuir idade inferior a 18 anos e ser do sexo masculino.<sup>40</sup> Dessa forma, as alunas do sexo feminino são excluídas desse benefício. Vale ressaltar que essa política de internato voltada para o sexo masculino não acontece apenas no *Campus* Januária, essa é uma política do IFNMG, conforme é relatado por Anjos em pesquisa realizada no IFNMG - *Campus* Salinas.

Entretanto, o que pode ser observado nesta pesquisa é que, dos 363 alunos pesquisados, 157 são do sexo feminino, ou 43,3%. Mesmo com a expressividade desse público feminino, O IFNMG – *Campus* Salinas não oferece internato para as meninas [...]. (ANJOS, 2015, p. 98).

Embora seja crescente o número de alunas do sexo feminino na instituição, não somente no curso de Agropecuária, mas também nos cursos de Informática e Meio Ambiente, todos do ensino integrado, chegando-se até mesmo a ter a mesma equivalência entre os sexos em alguns anos, o sistema de internato ainda é privilégio apenas dos alunos do sexo masculino, que ainda usufruem de um maior número de vagas também para o sistema de semi-internato, que é aberto a todos (as) os (as) alunos (as).

Em relação ao Curso Técnico em Agropecuária, considerado por longos anos como um curso masculino, percebemos com esta pesquisa, que dos 124 alunos do supracitado curso, 79 são do sexo masculino e 45 do feminino, ou 36,3% (ANJOS, 2015, p. 98-99):

Isso eu não sei, essa questão já é antiga antes eu acredito que a escola era mais preconceituosa com isso até porque tinha mais meninos no curso de agropecuária, agora que tá crescendo (a participação das mulheres) então a escola não teve essa mudança dos tempos, acho que ainda tá meio que uma coisa antiga. O semi-

---

<sup>40</sup>Normas contidas no Edital nº 23, de 02 de março de 2016 (disponível em: <[www.ifnmg.edu.br/processosseletivos](http://www.ifnmg.edu.br/processosseletivos)>).

internato ajuda em parte, mais assim, poucas meninas participam e a única garantia é o banheiro que você pode tomar banho meio-dia se quiser e só. O restante é a mesma coisa. Isso dificulta mais um pouco (EF-1, 2016).

Durante as entrevistas realizadas com os (as) alunos (as) do curso TAIEM, percebemos que são vários os relatos de como os alunos do sistema de internato são privilegiados:

Assim, pra quem não tem condições de morar aqui em Januária é ótimo né, porque a maioria de quem mora no internato é desses lugares mais distantes que não condições de ir pra uma escola melhor né (EF-3, 2016).

[...] com o custo, com a manutenção aqui, financeira, pra quem não é daqui, de Januária mesmo. [projeto] aí teve que colocar um interno em cada um porque tinha que vir todos os dias da semana, de manhã e à tarde pra alimentar, dar o alimento pro filhotinho, aí no caso a gente não tinha como, no meu caso que eu tenho que ir embora, moro na roça muito longe, aí eu tinha que ir voltar, depois à tarde tem que ir e voltar de novo, aí estando aqui não, já vai lá, volta rapidinho (EF-7, 2016).

Esses privilégios não se restringem apenas ao fator econômico. Os relatos dão conta de que os homens têm maiores oportunidades de formação. No sistema de internato, segundo relato dos (as) alunos (as), é possível uma construção coletiva do conhecimento, pois os participantes têm a oportunidade de compartilhamento de experiências com aqueles que já estão há mais tempo no curso:

Ajuda muito, muito. [...] o convívio com vários outros alunos, do primeiro ano, do segundo e terceiro no mesmo local, passa um conhecimento grande. É, porque tipo assim, os meninos do terceiro já estudaram toda a matéria técnico, acontece que eles ajudam, a gente tá fazendo trabalho eles chegam explicam a matéria que a gente não entendeu, aí a conversação entre nós mesmos, acaba aprofundando o nosso conhecimento (EM-1, 2016).

[...] porque tipo, eu acho que influencia mais, a vontade de estudar na escola, porque eu tipo: se eu tiver aqui eu tenho mais vontade de estudar, se eu estiver na biblioteca essas coisas, porque sei lá, vejo todo mundo estudando eu acho que influencia, aí quando tá em casa aquela preguiça, aí tem aquele livro que você precisa essas coisas tudo, eu acho que é até bom [...] (EF-2, 2016).

E também até pra estudar, é melhor, eu acho que pra quem é interno, bem melhor que assim, os outros alunos que ele sabe a matéria, ele pode te ajudar, se tiver com dificuldade. Eu acho bem melhor, nessa parte (EF-8, 2016).

Eu acho que sim, porque tomando por base que os professores escolhem pra projeto quem tem um desempenho melhor, tanto na parte prática quanto teórica, quem tá no internato, estuda mais ou deveria estudar mais né, tem alguns que não. Eu acho que meu desempenho foi melhor estando no internato (EM-2, 2016).

Além disso, o contato constante com os professores e o fato de os alunos estarem dentro da escola, também, é contabilizado no momento da escolha dos (as) alunos (as) para participarem de projetos que requerem uma maior dedicação de tempo.

Aí eu [fico] em contato maior com a escola, logo foi mais fácil de me identificar com tudo que tem aqui, e o contato maior com os professores, porque os internos já estão na escola, os professores vai e conversa mais e fala pra ajudar nos projetos e tal, um contato maior com tudo (EM-1, 2016).

[...] eles abrem como se fosse um edital, pra os alunos se inscrever, aí eles estudam o currículo dos alunos aqui na escola, notas e tal. E é chamado tipo assim, é mais chamado interno, tipo assim, eles costumam chamar alguém que tem mais disponibilidade [...] já que fica mais fácil pra mim interno que tá aqui atender uma necessidade urgente, do que um externo. Você estando aqui, o professor ver, tipo assim, mesmo que todo mundo sabe que o tempo é muito corrido, mas você já estando aqui na escola qualquer dois minutos que você tem livre você pode ir lá e resolver uma coisa, meia-horinha que você pode ir lá é rápido. Mas pra quem tá na rua, você vai deslocar de lá e voltar, a já demora muito, tirando o gasto também né. Final de semana pra gente é mais fácil, mexer com isso (EM-2, 2016).

Segundo relatado, os alunos que participam têm a oportunidade de um maior amadurecimento, que irá contribuir para o engrandecimento pessoal:

Porque o contato com a escola eu acho que, àquela responsabilidade de você sair de casa, morar fora de casa, e você ter que criar responsabilidade e falar assim, você tem que ter uma responsabilidade por tudo, você não pode ser mais aquela pessoa que pensa só em brincar e zoar, sabe e tudo (EM-1, 2016).

[...] em relação a festas essas coisas, se morasse na cidade, se não tivesse internato, seria um pouco meio... num é um termo assim, desandaria, entendeu?! Não teria tanto envolvimento com estudo, eu acho, pra falar minha opinião assim, eu acho que é bom, é ruim porque eles não têm tanta liberdade né, como eles teriam em casa, assim na cidade, mas eu acho que seria bom. Na verdade, eu acho bom né (EF-9, 2016).

Percebe-se que, ao ser negado o direito ao sistema de internato para as alunas do sexo feminino, são também negados vários direitos, sendo o mais importante o direito a um ensino igualitário sem discriminação. Nesse aspecto, depara-se com um ensino sexista, podendo-se assim, caracterizar a instituição como sendo uma escola mista, mas que não oferece a coeducação emancipadora, o que a torna responsável pela produção e reprodução das diferenças transformadas em desigualdades (LOURO, 1997).

Se, de forma evidente, a escola contribui para a reprodução dessas diferenças, não se pode dizer que ela seja apenas uma simples reprodutora. Essa mesma escola, para Apple (2006) citado por Hage (2011, p. 71-72), “são os resultados das lutas e compromissos sobre o que conta como conhecimento, pedagogia, determinantes de eficácia, legítimos no interior da sociedade”. Nessa perspectiva, a sua negativa ainda é mais relevante no momento em que a escola deixa de:

[...] contribuir sobremaneira para que os homens e as mulheres possam ampliar suas capacidades humanas, habilitando-os (as) a intervir na formação de suas próprias subjetividades; e, ao mesmo tempo, possam ser capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação, em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da construção de espaços públicos democráticos (HAGE, 2011, p. 73).

Assim, o autor chama a atenção para o papel estratégico que a escola assume na construção de uma sociedade igualitária, na qual as diferenças sejam notadas e exaltadas e não apenas transformadas em subjugações.

### **3.2.2.3 Como essas alunas se percebem como estudantes e futuros profissionais da área de agropecuária e como elas relatam a percepção do coletivo masculino**

#### ***Dificuldade para realização do curso***

No que diz respeito às dificuldades para realização do curso, as “queixas” são as mesmas. As dificuldades não estão relacionadas diretamente às disciplinas do curso técnico, todos (as) reclamam das disciplinas propedêuticas:

Que eu tenho maior dificuldade é física, química também, matemática. Agora facilidade, português, ou então nas disciplinas técnicas (EF-2, 2016).

Eu acho que eu tive dificuldade só em Química, no ensino médio, é que meu professor pegava bem pesado, no primeiro ano também, porque no segundo eu já fui aprendendo mais, tá tranquilo. Assim eu não tenho muita dificuldade não (EM-1, 2016).

É, do médio eu sempre tive uma deficiência em física e química, mas igual do primeiro ano que eu entrei aqui, igual no ensino fundamental eu era muito bom em matemática, aqui gosto de matemática e tudo, mas de física e química não entra na cabeça (EM-1, 2016).

Nas do médio, do técnico não, ai, o técnico é I Love! (EF-3, 2016).

Essas dificuldades podem estar relacionadas ao percurso escolar dos (as) entrevistados (as) por se tratarem de alunos na sua grande maioria de escolas públicas, embora a única entrevistada que disse ter estudado em escola particular também relate as mesmas dificuldades enfrentadas por aqueles que têm sua origem em escola pública.

Outro relato importante, e que permitiu-nos maior tranquilidade quanto à impossibilidade de entrevistar alunas desistentes (conforme solicitado pela banca examinadora no período da qualificação), é o fato de os (as) alunos (as) informarem que os (as) colegas que abandonaram o curso ou ficaram retidos (as) nos anos anteriores, o fizeram

por dificuldades relacionadas às disciplinas do ensino médio e ao excesso de atividades, por ser um curso integral:

A rotina do curso é muito puxada. Os professores não têm consciência de como é nossa vida. É muito trabalho e provas ao mesmo tempo. É muita coisa, a gente precisa transformar o nosso tempo, quando chego em casa a vontade é de dormir. Aí eu penso não tem que estudar pra prova. Acho que os professores deveriam entender mais, cheguei a fazer cinco provas no mesmo dia. Alguns colegas não souberam dividir o tempo e ficaram. Muitas desistiram e saíram da escola. A reprovação é por causa da rotina (EF-1, 2016).

Na minha sala mesmo que eu fiquei, reprovou muita menina, e elas foram reprovadas em Física e Matemática tinha uma professora que era tipo assim, ela era uma boa professora, porém ela não tinha nem um pingão de dó (EF-2, 2016).

Não senti dificuldade do curso não no técnico. Foi do médio. [...] Tiveram muita desistência por não conseguir passar de ano [...] no médio né (EF-5, 2016).

[...] quando eu entrei foi dificuldade em tudo, porque eu não entendia, eu não sabia, como eu vim de escola pública, então tinha muita coisa que nunca tinha visto, aí foi, desandei [...] Então eu acho que hoje, como eu tô no terceiro ano, praticamente foram quatro anos aqui, uma dificuldade é em relação às disciplinas que envolvem raciocínio em relação a conta, com matemática, física, química, essas coisas... o resto a gente consegue adaptar (EF-9, 2016).

Vale salientar que esses relatos, de que as disciplinas que mais reprovam e contribuem para a evasão não estão ligadas àquelas do ensino técnico, são de alunas que estão vindo de reprovações nas disciplinas propedêuticas em anos anteriores.

Diante dos relatos das dificuldades enfrentadas na trajetória de formação do curso, é importante salientar que os dados encontrados demonstram mais uma vez que a caracterização do curso como sendo masculino não encontra respaldo nas possíveis dificuldades enfrentadas pelas mulheres na conclusão e atuação nessa área de formação. Novamente fica evidente que essas afirmativas baseiam-se em um senso comum, segundo o qual se acredita na existência de uma natureza feminina e uma masculina, o que por consequência, exige a divisão de atividades baseada no que se espera do masculino e do feminino, determinando ainda a superioridade do homem sobre a mulher, internalizada e reproduzida por meio do *habitus* (APPLE, 2006).

Percebe-se então que, ao atribuir a responsabilidade sobre as dificuldades no percurso dessas alunas à condição biológica destas, a sociedade busca tirar de si a responsabilidade pela construção dessas diferenças estabelecidas arbitrariamente sobre frágeis bases biológicas e sexuais.

Notamos também, nos relatos, que as dificuldades são as mesmas para ambos os sexos e que não estão relacionadas com a área técnica do curso, logo, o senso comum de que esse curso/profissão deve ser realizado por homens não encontra respaldo na pesquisa realizada.

## *Estágio*

Segundo definição do Plano de Curso (2014), do curso Técnico em Agropecuária, o Estágio Curricular, compreendido como atividade afinada com o perfil profissional definido pelo curso, constitui-se em etapa fundamental na formação do (a) aluno (a) e em etapa obrigatória para a obtenção do diploma. Apresenta, por objetivo fundamental, a aplicação das disciplinas e habilidades adquiridas pelo (a) aluno (a) em sua formação técnica.

Além disso, o Estágio Curricular proporciona ao (à) aluno (a) o enriquecimento do currículo escolar, bem como “ultrapassar o caráter meramente profissional visto que se torna um espaço privilegiado de múltiplos aprendizados oriundos da vida sócio-produtiva e escolar” (PPC, 2014, p. 58).

Do universo da pesquisa, apenas seis entrevistados (as) tiveram a oportunidade de realizar o estágio curricular obrigatório. Os demais disseram que ainda não tiveram a oportunidade de fazer o estágio, devido à carga horária do curso ser muito extensa, não havendo tempo hábil para realizá-lo. Os relatos daqueles (as) que realizaram o estágio trazem experiências em sua maioria exitosas, conforme segue:

Eu fiz na fazenda Vista Alegre em Manga, na cidade de Manga. Foi, muito proveitoso, muito, muito muito [com intensidade]. Nessa fazenda, eu fiz com meu primo, ele me arrumou o estágio, ele foi me auxiliar no estágio. [...] muito aprendizado, abre muito a área do técnico total assim, mexe com muita piscicultura, avicultura, muitas coisas, suinocultura, bovinocultura de leite e de corte (EM-1, 2016).

Já! Foi bom. Eu fiz numa loja. Foi bom e não foi né, porque quando você faz numa loja, você aprende muito, muito pouco. Do que quando você faz numa instituição (EF-3, 2016).

Parte dele, por que não terminou ainda por conta do meu joelho, que na época não deu pra mim fazer, mas eu tô fazendo agora também, parte dele. [...] No setor de fruticultura, aqui mesmo. É, no fundo do internato, mexendo com banana, manga, laranja (EM-6, 2016).

Percebemos nos relatos que, aqueles (as) que pretendem seguir a carreira em cursos voltados para a agricultura ou carreiras afins são os que mais dizem ter aproveitado a oportunidade do estágio. Os demais deixam transparecer que fizeram apenas para cumprir uma obrigatoriedade. Essa percepção se traduz na fala de duas alunas que fizeram o estágio na mesma época e no mesmo local:

A gente ia nas comunidades, eu acho que faltou mais um pouco da gente ir nas comunidades, sair, mais a gente saiu várias vezes, eu acho que faltou mais ainda,

mas a gente foi nas comunidades, realizar o trabalho, eles mostraram pra gente como que era e tudo (EF-8, 2016).

Na Emater, de Lontra. Gostei, foi tranquilo, [...] tipo no escritório como prática, [...] visitar as comunidades de Lontra, os agricultores (EF-7, 2016).

Durante o estágio, alguns relatos dão conta de diferenciações relacionadas à questão de gênero, ainda que veladas:

[...] tinha vez que não podia sair todo mundo da sede né, deixar fechado lá a Emater, ai tipo o moço lá, ele tinha que escolher [...] às vezes sempre ele, o menino que ia [...] e assim às vezes ele ficava meio assim [...] Ele não queria ser tão direto, ai ele falava assim, ai vocês vê quem que vai, ai as vezes ele falava assim, vai demorar, é sol, se vocês quiser ficar aqui [risos] (EF-8, 2016).

[...] o padraço do meu padraço ele trabalha em uma fazenda, trabalhava em uma fazenda, ai tipo, ele falou que nunca viu uma estagiária mulher lá [...] (EF-1, 2016).

Pelo exposto fica evidente que, embora o número de mulheres no Curso Técnico em Agropecuária tenha aumentado, essa profissão ainda “é concebida como uma atividade essencialmente masculina”. Essa percepção fica clara já no momento da realização do estágio curricular e tende a agravar-se no momento da contratação dessas profissionais. O relato transcrito a seguir faz parte de uma pesquisa realizada em escolas da rede federal de ensino no Piauí. Esse relato é de um dos diretores das escolas pesquisadas:

[...] que eu me lembro eu nunca indiquei o nome de nenhuma aluna não. Quem já mais indicou técnicos aqui para o mercado de trabalho fui eu. Mas confesso a você que assim, rapidamente, eu não lembro de já ter indicado uma mulher não. Justamente por isso: a mulher fica mais voltada para o ensino médio e você quando indica um técnico você carrega a responsabilidade. Aquela responsabilidade, se eles te consultam, você indica os mais eficientes e os mais vocacionados (GUERRA; BOMFIM, [s.d.], p. 7).

Essa fala deixa claro que as diferenças impostas pelo biológico e que determinam o que é vocação de homens e de mulheres novamente se faz presente, e que, embora as alunas tenham recebido o mesmo conhecimento disponibilizado aos alunos do sexo masculino, não estão aptas ao trabalho no campo. Dessa forma, podemos inferir que a inserção do técnico agrícola no mercado empregador é fruto de uma política sexista que tem privilegiado os homens e excluído as mulheres do exercício efetivo da profissão de técnica agrícola (GUERRA; BOMFIM, [s.d.], p. 12).

Ao longo das entrevistas é perceptível que, embora os (as) alunos (as) não consigam nomear as diferenças como uma violência de gênero dentro da escola, ela ocorre, e são sentidas, mas ao mesmo tempo são aceitas como naturais, necessárias e utilizadas por muitas

como uma forma de “benefício” na realização das tarefas. Essa naturalização das diferenças também são percebidas fora do ambiente escolar e ainda que algumas alunas questionem essas diferenças, novamente as utilizam em benefício próprio. Acreditamos que, embora essa naturalização das diferenças seja uma constante na sociedade, no curso em específico, essa inércia na busca da igualdade, principalmente em relação às atividades práticas do curso, também pode estar ligada ao fato de que o curso, na sua parte específica, não é a prioridade desses alunos (as).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta dissertação foi apresentar um estudo da trajetória das alunas do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFNMG, que se inseriram em um curso masculinizado, e que reproduzem uma tendência do mercado de trabalho que vê nos homens as habilidades necessárias para desempenhar a função de técnico agrícola:

[...] verificou-se a existência de nexos existentes entre o setor da formação e o setor da produção agropecuária: de um lado as escolas voltadas — naturalmente para atender a um público masculino e do outro, os empregadores que não disponibilizam alojamento feminino (assim como as escolas) e vêem nos homens as habilidades necessárias para desempenhar a função de técnico agrícola (ANJOS, 2013, p. 98).

Os estudos desenvolvidos por meio de uma vasta bibliografia permitiram-nos visualizar a história educacional brasileira por uma ótica até então não experimentada por nós. Embora tenhamos uma formação docente e atuação em uma instituição educacional, ainda não havíamos despertado para as questões de gênero que permeiam a sociedade e, como extensão, o sistema educacional.

As etapas desta pesquisa (pesquisa de campo, entrevistas) foram essenciais na compreensão da trajetória dessas estudantes, seus achados, suas conquistas e possíveis caminhos a serem seguidos após a finalização do curso em questão.

Os relatos desses (as) estudantes fizeram-nos inferir que os caminhos que levaram os (as) alunos (as) a esse curso dizem mais respeito ao ponto em que querem chegar, sendo que esse curso seria apenas o percurso necessário nessa caminhada, fato retirado das falas da grande maioria desses (as) alunos (as) que relataram a sua opção não pelo curso, mas pela oportunidade de estar em uma instituição de qualidade que lhes possibilitasse sonhar com voos mais altos, ou que lhes são impostos pela cultura de valores, em busca de uma das formas de capital cultural, no caso o institucionalizado,<sup>41</sup> que seria a tão sonhada faculdade.

Vale dizer que essa não é uma característica apenas dos (as) alunos (as) do TAIEM do *Campus* Januária, em outras pesquisas realizadas, como é o caso da pesquisa desenvolvida por Anjos (2013) com alunos do Ensino Médio Integrado, os (as) alunos (as) também apresentam

---

<sup>41</sup>Capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais (BOURDIEU, 2001, p. 74).

esse desejo: “a maioria dos alunos, 63%, deseja entrar em uma faculdade assim que concluírem o EMI” (ANJOS, 2013, p. 15).

Dessa forma, não se pode atribuir à entrada ou não dessas meninas à expectativa de atuarem nessa profissão. O horizonte que se estabelece é um curso ofertado por uma instituição que se encontra em uma localidade que possui, segundo relatos, poucas opções de um ensino de qualidade e, em contrapartida, um número expressivo de alunos (as) que almejam dar continuidade aos estudos e vislumbram nessa instituição uma oportunidade. Quanto à escolha do curso, fica claro que essa foi em detrimento, na maioria dos relatos, dos demais ofertados no período do processo seletivo. Essa falta de interesse pelo curso, demonstrado pelas meninas e meninos, pode ser também, devido à desvalorização financeira do profissional da área ou até mesmo pela origem desses (as) estudantes, pois diferente do público-alvo desse curso, quando da sua implantação, em que o atendimento era quase que 100% voltado para filhos de agricultores e pequenos produtores rurais, percebe-se que hoje a grande maioria dos (as) estudantes é da zona urbana.

Não obstante, estando essas alunas matriculadas no curso em questão, os relatos são de que o curso foi tranquilo e que não existe essa separação entre homens e mulheres. Porém, ao analisar os relatos e participar de alguns momentos com a turma em sala de aula e evento realizado na instituição pelos discentes e docentes, percebemos a existência de uma discriminação de gênero velada ou, como Beauvoir (1990) chamou, de “violência velada”, que decorre do processo pelo qual são transmitidas e mantidas designações do que seja feminino e masculino, por meio de expressões e significados, socialmente construídos e legitimados por meio do *habitus*. Assim, são poucos (as) os (as) alunos (as) que percebem essa “diferenciação”, ou se a percebem acham “normal” pela natureza feminina que atribui à mulher uma certa fragilidade que é “respeitada” em vários momentos, como é o caso da divisão das tarefas:

*Os dominados aplicam categorias construídas do ponto de vista dos dominantes às relações de dominação, fazendo-as assim ser vistas como naturais. [...] A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação), quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural; [...] resultam da incorporação de classificações, assim naturalizadas, de que seu ser social é produto (BOURDIEU, 1999, p. 46-7, grifo nosso).*

Dessa forma, o fato de não haver o sistema de internato para meninas também é visto, pela maioria das alunas, como algo natural, pois não se pode “misturar” homem com mulher:

Porque só homem, ai misturar com mulher, ai ficaria um pouco mais baderna, a não ser que tivesse uma boa segurança né, se colocasse 500 metros de distância depois, e outro do lado de lá. Mais próximo assim, eu acho que não ficaria legal (EF-9, 2016).

No entanto, em alguns momentos, é perceptível que algumas alunas já começam a questionar, conforme Louro (1997), aquilo que é posto como sendo natural, embora essas alunas não tenham consciência de que essa naturalização é proveniente do *habitus* e que mesmo a escola, por meio das suas ações pedagógicas e do seu currículo, contribui para essa violência pela inculcação de “propriedade distintiva, emblema ou estigma” que separa o que é feminino daquilo que é masculino (BOURDIEU, 1999, p. 7).

Inculcação essa que leva muitos a pensarem que as dificuldades que fazem com que muitas alunas desistam do curso sejam aquelas relacionadas à realização de tarefas do curso técnico. No entanto, a pesquisa demonstra que os obstáculos são os mesmos para meninas e meninos e que estão ligados à questão das matérias propedêuticas e da rotina. Essas dificuldades, segundo relato de EF-1, levaram alguns alunos a ficarem pelo caminho: “alguns colegas não souberam dividir o tempo, ficaram. Muitos desistiram e saíram da escola. A reprovação é por causa da rotina” (EF-1, 2016). Alertamos, ainda - embora não tenha sido o foco desta pesquisa - para a necessidade de uma avaliação urgente quanto ao número de retenções e de abandono do curso, pois os números são alarmantes. No ano de 2014, por exemplo, foram ofertadas apenas 30 vagas para o ingresso no TAIEM, mas no mesmo ano houve a formação de três turmas do 1º ano, isso demarca um grande número de alunos (as) retidos (as) em anos anteriores e que estavam cursando novamente o 1º ano do ensino médio.

Ainda durante a entrevista pudemos inferir que essa violência dissimulada somente ocorre dentro da escola, pois fora dela, as alunas dizem sofrer com a violência revelada, por meio, por exemplo, da preferência por meninos na hora de fazer estágios em fazendas, ou no momento de uma colocação no mercado de trabalho:

[...] porque o povo fala que tem muita vaga pra agropecuária, mais no caso, tem que vê se tem alguma coisa pra mulher, não sei, essas coisas [...] porque eu acho que se tiver dois currículos na mesa, o meu e do homem, e a gente tiver a mesma grade, o mesmo tudo, eu acho que, não sei talvez, vai escolher o homem na área de agropecuária (EF-2, 2016).

Dessa maneira, o universo empírico da pesquisa, com os (as) alunos (as) do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, possibilitou-nos, pelas vias analíticas e teóricas, reconhecermos a violência simbólica à qual a mulher é submetida e que, de tão silenciosa, sutil e impregnada no *habitus* social, passa como sendo natural e necessária para a organização social; de certa forma, essa violência se faz necessária para que se mantenha a ordem natural das coisas. Por fim, a resposta à qual chegamos e que parece óbvia, é que nesse caso, resta então desconfiar e refletir sobre essa ordem natural das coisas, postas como naturais e necessárias para a manutenção da ordem social, e o que esperamos é que esta pesquisa contribua nesse sentido.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: EdUNESP, 1998.

AMADO, João; COSTA, Antônio Pedro; CRUSOÉ, Nilma. A Técnica da Análise de Conteúdo. In: AMADO, João (Coord.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. 2 ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

ANDRADE, Maria Celeste de Moura. **Educação e trabalho feminino no estado de São Paulo**. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas/SP, 2010.

ANJOS, Hellen Vivian Moreira dos. **A opção pelo ensino médio integrado: o Caso dos Alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Norte de Minas Gerais – Campus Salinas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Araraquara/SP, 2013.

ANTÔNIO, M. R. S. **A Presença Feminina nos Estudos Secundários no Estado de São Paulo (1930 – 1947)**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Unesp, Araraquara/SP, 2014.

ASSIS, Renato Machado de. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, 2012.

AUAD, Daniela. Educação para a democracia e co-educação: apontamento a partir da categoria gênero. **Revista USP**, São Paulo, n. 56, p. 136-143, dez./fev. 2002-2003.

\_\_\_\_\_. **Educar meninas e meninos: reflexões de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.

AZEVEDO, Nara; FERREIRA, Luiz Otávio. Modernização, políticas públicas e sistema de gênero no Brasil: educação e profissionalização feminina entre as décadas de 1920 e 1940. **Cadernos Pagu**, v. 27, p. 213-254, jul.-dez. 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

\_\_\_\_\_. **O Poder Simbólico**. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. **Questões de sociologia**. Org. Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre; NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Assembléia Constituinte. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. **DOU,** Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. Congresso Constituinte. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891.** Rio de Janeiro: Sala das Sessões do Congresso Nacional Constituinte, 24 fev. 1891.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei nº 11.892, 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. **DOU,** Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. **DOU,** Brasília, 1971. Disponível em <[http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692\\_71.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm)>. Acesso em: 20 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **DOU,** Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano de Curso:** Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Januária/MG: Ministério da Educação/Instituto Federal do Norte de Minas Gerais/Campus Januária, 2014. Disponível em: <<file:///C:/Documents%20and%20Settings/User/Meus%20documentos/Downloads/PLANO%20DE%20CURSO%20-%20AGROPECU%C3%81RIA.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Mesa da Assembléia Constituinte. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946.** Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao46.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm)>. Acesso em: 05 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)>. Acesso em: 03 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio:** Documento Base. Brasília, dez. 2007. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/9141436-Ministerio-da-educacao-educacao-profissional-tecnica-de-nivel-medio-integrada-ao-ensino-medio.html>>. Acesso em: 21 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Linha do Tempo: Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio 2000**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **O internato nas Escolas Agrotécnicas Federais/MEC/SEMTEC**. Brasília: SEMTEC, 1994. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002070.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 05 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 29 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 5.524, de 5 de novembro de 1968**. Dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico Industrial de nível médio. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5524.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5524.htm)>. Acesso em: 25 out. 2015.

BREMER, A. M. S.; KUENZER, A. Z. Ensino Médio Integrado: uma história de contradições. In: ANPED SUL, 9., **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012.

BRUSCHIN, Maria Cristina Aranha. Trabalho e Gênero no Brasil nos Últimos Dez Anos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set./dez. 2007.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação Profissional Brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis: Vozes, 2016.

CALDAS, Luiz Américo Menezes; VAZ, Marta Rosani Taras. Michael Apple: As Contribuições para a Análise de Políticas de Currículo. **Espaço do Currículo**, v. 9, n. 1, p. 149-157, jan. abr. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/rec.2016.v9i1.149157/15337>>. Acesso em: 21 dez. 2016.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CANALI, Heloisa Helena Barbosa. **A Trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional.** Universidade Federal do Pará. 2010. Disponível em: <<http://www.uepg.br/formped/disciplinas/PoliticaEducativa/CANALI.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

CAPDEVILLE, Guy. **O ensino superior agrícola no Brasil.** Viçosa: UFV - Imprensa Universitária, 1991.

CARON, Viviane das Chagas. Gênero, Sexualidade e Co-educação: Uma Experiência na Escola. In: FAZENDO GÊNERO 8 - CORPO, VIOLÊNCIA E PODER. Florianópolis, 25-28 ago. 2008.

CHAMON, Carla Simone; GOMES, Warley Alves. Entre o trabalho, a escola e o lar: o caso da Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte. In: SENEPT, 2, 2010, GT 04 - História da Educação Profissional e Tecnológica. **Anais...** MG: SENEPT, 2010. Disponível em: <[http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais\\_2010/Artigos/GT4/ENTRE\\_O\\_TRABALHO.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT4/ENTRE_O_TRABALHO.pdf)>. Acesso em: 05 dez. 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocata.** 2. ed. São Paulo: UNESP; Brasília/DF: FLACSO, 2005.

DAMATTA, Roberto. **A Casa e a Rua.** 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DANELLI, Sônia Cunha S. **Institutos Federais uma revolução na educação profissional e tecnológica.** São Paulo: Moderna, 2011.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 24, set./dez 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; LEÃO, Geraldo; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, Projetos de Vida e Ensino Médio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a10.pdf>>. Acesso em 29 nov. 2016.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. Michael Apple e o Campo do Currículo. In: COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO, 6., 27-29 nov. 2006. Disponível em: <[file:///C:/Users/Usuario/Desktop/ramony/1772-6053-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Desktop/ramony/1772-6053-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 22 dez. 2016.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; NUNES, Georgina Helena Lima. **Panorama da Produção Sobre Gênero e Sexualidades Apresentado nas Reuniões da ANPEd (2000-2006).** 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT23-6147-Int.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2016.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. **Escola de Economia Rural doméstica: ensino secundário profissionalizante no triângulo Mineiro (1953-1997)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia – Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, 2012.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Coleção Educadores – MEC. 1961. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4695.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

FRANCO, Maria Laura P. B. Ensino Agrícola a Nível de 2 Grau: Do Discurso Oficial à Necessidade de Conhecer a Realidade. **Cad. Pesq.**, São Paulo, 53, p. 03-09, maio 1985.

GANDIN, Luiz Armando. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. In: REGO, T. C. (Org.). **Currículo e Política Educacional**. Vozes: São Paulo, 2011.

GATI, Hajnalka Halasz; MONTEIRO, Ivanilde Alves. A mulher na história da Educação Brasileira: entraves e avanços de uma época. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9., 2012. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/4.09.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/4.09.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2016.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. Tradução Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 20).

GODOY, Arilda Schimit. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GUERRA, Oldênia Fonseca; BOMFIM, Maria do Carmo Alves do. **O Ensino Agrícola e a inserção de mulheres e homens no mundo do agronegócio**, 2006. Disponível em: <[http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt16/GT16\\_2006\\_09.PDF](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt16/GT16_2006_09.PDF)>. Acesso em: 05 nov. 2016.

HAGE, Salomão Mufarrej. Educação, escola e políticas educacionais na perspectiva dos estudos culturais críticos: a produção do senso comum e as disputas pela hegemonia. **Cadernos de Educação**, Pelotas, 38, p. 69-93, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1543/1450>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

HALL, G. S. **Adolescence its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education**. New York; London: D. Appleton, 1916 [1904].

HEY, Ana Paula; CATANI, Afrânio Mendes. Bourdieu e a educação. **Revista Cult**, n. 128, p. 62-64, 2008.

HOGAN, D.J; MARANDOLA JR., E. Para uma construção interdisciplinar da Vulnerabilidade In: **Novas metrópoles paulistas: população, vulnerabilidade e segregação**. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2007.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS – Campus Januária. Histórico Institucional. Disponível em <<http://www.ifnmg.edu.br/januaria/historico>>. Acesso em: 22 maio 2015.

ITABORAÍ, Nathalie Reis. A Família Colonial e a Construção do Brasil: Vida doméstica e Identidade Nacional em Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Nestor Duarte. **Anthropológicas**, Recife, v. 16(1), n. 9, p. 171-196, 2011. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/revistaanthropologicas/index.php/revista/article/view/53/50>>. Acesso em: jan. 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes; MEYER, Dagmar. A escolarização do doméstico: a construção de uma Escola Técnica Feminina (1946-1970). **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 5, p. 129-159, 1996.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e a construção do sistema nacional de ensino no Brasil. In: ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Laine; NEVES, Fátima Maria (Org.). **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009. Cap. 7. p. 103-120.

MANZINI, Eduardo José; TOLOI, Gabriela Gollucci. Etapas da estruturação de um roteiro de entrevista e considerações encontradas durante a coleta dos dados. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., Londrina, 2013. p. 3299-3306.

MELONIO, Danielton Campos. Educação, Poder e Currículo: Uma análise da relação entre escola, currículo e dominação a partir de Michael Apple. **Revista Pesquisa em Foco: Educação e Filosofia**, ano 5, v. 5, n. 5, mar. 2012. Disponível em <<http://www.educacaoefilosofia.uema.br/imagens/8.5.pdf>>. Acesso em: nov. 2016.

MENDES, Izabel Alves Macedo. **O perfil do aluno do IFNMG Campus Januária em perspectiva sociológica**. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MENDES-COLARES, Maria Aparecida. **Racionalidades, cidadania e desenvolvimento rural**: a formação do Técnico em Agropecuária no Norte de Minas Gerais. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 11-29.

MICHELS, Lucas Boeira. **Violência Simbólica no Ensino Técnico**: um estudo de caso no IFSC Campus Araranguá. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Criciúma, 2012. Disponível em: <[http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/000053/00005320.definitiva\\_DISSERTA%C3%87%C3%83O\\_Viol%C3%A2ncia%20simb%C3%B3lica%20ensino%20T%C3%A9cnico\\_Um%20estudo%20de%20caso%20no%20IF-SC%20Campus%20Ararangu%C3%A1.pdf](http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/000053/00005320.definitiva_DISSERTA%C3%87%C3%83O_Viol%C3%A2ncia%20simb%C3%B3lica%20ensino%20T%C3%A9cnico_Um%20estudo%20de%20caso%20no%20IF-SC%20Campus%20Ararangu%C3%A1.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MOREIRA, Núbia Regina. **A presença das compositoras no samba carioca**: um estudo das trajetórias da Teresa Cristina. 2013. Tese (Doutorado em Sociologia) –SOL/UNB- Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, ano 23, v. 2, 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

NEVES, Zanoni. **Navegantes da integração**: os remeiros do Rio São Francisco. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; FORTES, Maria de Fátima Ansaloni. A importância dos estudos sobre trajetórias escolares na Sociologia da Educação contemporânea. **Revista Pandéia**, Belo Horizonte, ano III, n. 2, p. 57-74. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/1339>>. Acesso em: 20 out. 2016

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 7-15.

OLIVEIRA, Plínio Corrêa de (Org.). Papas contra a educação laica, neutra, mista (aos dois sexos juntos), sem filosofia cristã e com professores e alunos a-católicos. In: \_\_\_\_\_. O Príncipe dos Cruzados. **Revista Catolicismo**, edições anos 50-60. 2015. Disponível em:

<<http://www.oprincipedoscruzados.com.br/2015/12/papas-contra-educacao-laica-neutra.html>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

PAPPÁMIKAIL, Lia. Juventude(s), autonomia e Sociologia: questionando conceitos a partir do debate acerca das transições para a vida adulta. **Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP**, v. XX, p. 395-410, 2010.

PEREIRA, Daniervelin Renata Marques. **Semiótica e ensino: ajustamentos sensíveis em gêneros digitais da esfera educacional**. Tese (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 11. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 1991.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação e gênero no Brasil. In: **Projeto História**. 11. São Paulo: EDUC/PUC-SP, 1994. p. 7-17.

\_\_\_\_\_. **Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia**. São Paulo: INEP, Fundação Carlos Chagas, 1990.

\_\_\_\_\_. Mulheres educadas e a educação de mulheres. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Org.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. v. 1, p. 9-550.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. **Cadernos Pagu**, 16, p. 151-197, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia; AMADO, Tena. Mulheres na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 62-84, fev. 1992.

ROSEMBERG, Fúlvia, BRUSCHINI, C. (Org.) **A mulher e o trabalho**. Trabalhadoras do Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina P. **A educação da mulher**. São Paulo: Nobre, 1985.

ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima Maria. **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Ontogênese e Filogênese do Gênero: ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra mulheres**. Série Estudos/Ciências Sociais/FLASCO-Brasil, jun. 2009.

\_\_\_\_\_. **A Mulher na sociedade de classes: mito e realidade**, 1976.

\_\_\_\_\_. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, n. 16, p. 115-136, 2001.

SANDER, Benno. **Políticas de Educação Básica no marco do Plano Nacional de Educação**. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abadia da. **Universidade e Educação Básica: políticas e articulações possíveis**. Brasília: Liber Livros, 2012.

SANTOS, Juliana Anacleto dos. **Desigualdade Social e o Conceito de Gênero**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/05/artigo-3a7.pdf>> Acesso em: 21. nov. 2016.

SAVIANI, Dermeval. A Escola Pública brasileira no longo século XX (1890-2001). In: SAVIANI, Dermeval. O século XX brasileiro: da universalização das primeiras letras ao plano Nacional de Educação (1890-2001). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., Curitiba, 7-10 nov. 2004.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Memória da Educação).

SCHELBAUER, Analete Regina. As bases da construção do sistema educacional durante o Segundo Reinado (1850-1889). In: ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Laine; NEVES, Fátima Maria (Org.). **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009. Cap. 5. p. 77-88.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica**. Recife: SOS Corpo, 1996.

SENKEVICS, Adriano Souza. **Gênero, Família e Escola: socialização familiar e escolarização de meninas e meninos de camadas populares de São Paulo**. São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) – FE/USP, São Paulo, 2015.

SILVA, Luciana Portilho da. **Educação e trabalho feminino no Estado de São Paulo (1940-1960)**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Econômico) – CEDOC/Instituto de Economia da Unicamp, Campinas, 2012.

SILVA, Michelle Pereira; CARVALHO, Carlos Henrique de. **Mulher e a educação no contexto republicano: a profissionalização feminina no magistério primário**. 2003 Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/2cpehemg/arq-ind-nome/eixo5/completos/mulher-e-edu.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

SOARES, Ana Maria Dantas. **Política Educacional e Configurações dos Currículos de Formação de Técnicos em Agropecuária, nos anos 90: Regulação ou Emancipação?**. 2003. 241f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e sociedade, área de Concentração em Sociedade e Agricultura). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2003.

SOARES, Andréa de Almeida Rosa. As mudanças na educação brasileira no contexto neoliberal e suas implicações no ensino superior. In: CONGRESSO LATINO AMERICANO DE HUMANIDADES, 8., Campos de Goytacazes, 2007. Disponível em: <[http://www.linguagensdesenhadas.com/imagens/03-textos/Andrea\\_artigo2.pdf](http://www.linguagensdesenhadas.com/imagens/03-textos/Andrea_artigo2.pdf)>. Acesso em: 03 dez. 2016.

SOBRAL, Francisco José Montório. **A Formação do Técnico em Agropecuária no Contexto da Agricultura Familiar do Oeste Catarinense**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas – Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2005.

SOUZA, Antônio Carlos da Silva. **Pirapora, Uma Cidade Média no Norte de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Tratamento da Informação Espacial). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2008.

STEIMBACH, Allan Andrei. **Juventude, escola e trabalho: razões da permanência e do abandono no Curso Técnico em Agropecuária Integrado**. Dissertação (Mestrado em Educação). Santa Catarina, Universidade Federal do Paraná, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/1094/1/sorayacolaesleaocarvalho.pdf>>. Acesso em 20 nov. 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALA, J. A análise de conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, M. (Org.). **Metodologia das ciências Sociais**. Porto: Afrontamento, 1986. p. 102-128.

VELOSO, Fernando A.; VILLELA, André; GIAMBIAGI, Fábio. Determinantes do “Milagre” econômico brasileiro. (1968-1973): uma análise empírica. **Revista Brasileira de Economia**, v. 62, n. 2, p. 221-246, 2008.

## ANEXO - CADERNOS PAGU

<b>Título</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Autor/ano publicação</b>
Identidade de gênero e identidade profissional no campo de trabalho	Mulheres; gênero; mercado de trabalho; discriminação	Paula Viviane Chies 2010
Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social	Brasil; Escolarização; Gênero; Raça; Classe social	Alceu Ravello Ferraro 2010
Modernização, políticas públicas e sistema de gênero no Brasil: educação e profissionalização feminina entre as décadas de 1920 e 1940	Modernização, Políticas Públicas, Sistema de Gênero, Educação, Profissionalização Feminina	Nara Azevedo Luiz Otávio Ferreira 2006
Diferenças de gênero nas preferências disciplinares e profissionais de estudantes de nível médio: relações com a educação em ciências	Linguagem; diferenças de gênero; preferências disciplinares e profissionais.	Paulo Lima Junior Flavia Rezende Fernanda Ostermann 2011
Escola mista e igualdade entre os sexos no contexto francês	Gênero; Variável Sexo; Escolarização; Relação com o Saber	Nicole Mosconi 2014
A dança no ensino médio: reflexões sobre estereótipos de gênero e movimento	Dança; Gênero; Educação física escolar.	Neusa Dendena Kleinubing Maria do Carmo Saraiva Vanessa Gertrudes Francischi 2013
Indícios de sentidos e significados de feminilidade e de masculinidade em aulas de Educação Física.	Sentidos e significados; Feminilidade e masculinidade; Educação Física escolar.	Vilma Canazart dos Santos 2010

Gênero na prática docente em educação física: meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar.	Gênero; educação física; prática docente; práticas corporais; esporte.	Helena Altmann Eliana Ayoub Sílvia Cristina Franco Amaral 2011
Discurso e "verdade": a produção das relações entre mulheres, homens e matemática.	Gênero; matemática; numeramento; discurso; Educação de Pessoas Jovens e Adultas.	Maria Celeste Reis Fernandes de Souza Maria da Conceição Ferreira Fonseca 2009
Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo.	Educação e gênero; organizações multilaterais; governo brasileiro; movimento de mulheres; dados estatísticos.	Fúlvia Rosemberg 2001
Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica.	Educação; gênero; políticas públicas; sexualidade; produção acadêmica.	Cláudia Vianna 2012
Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil	Educação infantil; gênero; ação social.	Márcia Buss-Simão 2013
O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPED (1999-2009)	Sexo; gênero; dominação masculina; masculinidades.	Carvalho, Marília Pinto de 2011
Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006.	Gênero; sexualidade; educação formal; levantamento bibliográfico.	Cláudia Pereira Vianna 2011
Educação, relações de gênero e diversidade sexual.	Gênero; Diversidade sexual; Exclusão; Educação	Nilson Fernandes Dinis 2008
Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil	Educação; Gênero; Políticas públicas; Parâmetros Curriculares Nacionais; Referencial Curricular Nacional	Cláudia Viana; Sandra Unbehaum 2006
Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero.	Educação Infantil; Cuidados; Gênero; Meninos.	Isabel de Oliveira e Silva; Iza Rodrigues da Luz 2010
Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder.	Educação Infantil; Gênero; Práticas Docentes.	Claudia Vianna; Daniela Finco 2009
Modernização, políticas	Modernização; Políticas	Nara Azevedo; Luiz Otávio Ferreira

públicas e sistema de gênero no Brasil: educação e profissionalização feminina entre as décadas de 1920 e 1940.	Públicas; Sistema de Gênero; Educação; Profissionalização Feminina.	2006
Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte.	Pequena Infância; Movimento Feminista; Relações de Gênero; Educação Infantil; Creche; Pré-Escola.	Ana Lúcia Goulart de Faria 2006
A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX.	Gênero; mulheres; educação formal; diferenças sexuais.	Beltrão Kaizô Iwakami Beltrão José Eustáquio Diniz Alves 2009
Metas de desenvolvimento do milênio, educação e igualdade de gênero	Educação; mulheres; relações de gênero; projeto milênio.	Carmen Barroso 2004
O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002.	Políticas educacionais; relações de gênero; sexualidade; diferença entre sexos.	Cláudia Pereira Vianna Sandra Unbehaum 2004
Modos de educação, gênero e relações escola-família.	Relações de gênero; relações escola-família; educação; pais.	Maria Eulina Pessoa de Carvalho 2004