



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET
Portaria MEC nº. 1.077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

Sabrina Fernandes Pereira Lopes

Relações de gênero e sexismo na educação profissional e tecnológica: as
escolhas das alunas dos cursos técnicos do CEFET-MG

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 19 de dezembro de 2016, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:

Prof.ª Dr.ª Raquel Quirino Gonçalves - Orientadora
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.ª Dr.ª Nanci Stancki da Luz
Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR

Prof.ª Dr.ª Antônia Vitória Soares Aranha
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG



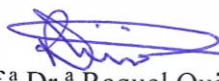
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET
Portaria MEC nº. 1.077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

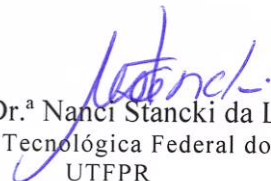
ATA DA 283ª SESSÃO PÚBLICA DE APRESENTAÇÃO E DEFESA DE DISSERTAÇÃO
PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

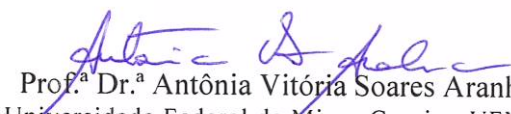
No dia 19 de dezembro de 2016, no Auditório do Campus VI, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, às 14 horas, reuniu-se a Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, designada pelo Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica, constituída pelos professores doutores: Prof.^a Dr.^a Raquel Quirino Gonçalves - Orientadora, Prof.^a Dr.^a Nanci Stancki da Luz e Prof.^a Dr.^a Antônia Vitória Soares Aranha, para examinar a pesquisa de mestrado da candidata SABRINA FERNANDES PEREIRA LOPES, sob o título: “Relações de gênero e sexismo na educação profissional e tecnológica: as escolhas das alunas dos cursos técnicos do CEFET-MG”. A Prof.^a Dr.^a Raquel Quirino Gonçalves, como Presidenta da Comissão Examinadora, declarou aberta a sessão, passando a palavra a candidata Sabrina Fernandes Pereira Lopes para que expusesse sua Dissertação. Terminada a exposição, a Presidenta passou a palavra aos membros da Comissão Examinadora, que iniciaram a arguição na seguinte ordem: Prof.^a Dr.^a Nanci Stancki da Luz, Prof.^a Dr.^a Antônia Vitória Soares Aranha e Prof.^a Dr.^a Raquel Quirino Gonçalves. Terminada a arguição, a Comissão Examinadora reuniu-se, sem a presença da mestranda e do público, para deliberação. Em seguida, a Presidenta deu conhecimento a candidata e ao público que a dissertação foi (X) aprovada () reprovada, ressaltando-se

a relevância do tema, a forma inédita de tratamento das relações de gênero na EPT, bem como a importância dos dados coletados.

_____ e no prazo de 90 dias, deverá incluir as sugestões da Comissão Examinadora. Nada mais havendo a tratar, a Presidenta declarou encerrada a sessão, cujas atividades são registradas nesta Ata, a qual assina juntamente com os outros membros da Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação.


Prof.^a Dr.^a Raquel Quirino Gonçalves
Presidenta da Comissão Examinadora de
Defesa de Dissertação


Prof.^a Dr.^a Nanci Stancki da Luz
Universidade Tecnológica Federal do Paraná -
UTFPR


Prof.^a Dr.^a Antônia Vitória Soares Aranha
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

L864r Lopes, Sabrina Fernandes Pereira
Relações de gênero e sexismo na educação profissional e
tecnológica: as escolhas das alunas dos cursos técnicos do Cefet-MG /
Sabrina Fernandes Pereira Lopes. – 2016.
100 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação Tecnológica.
Orientadora: Raquel Quirino Gonçalves.
Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica
de Minas Gerais.

1. Relações de gênero – Belo Horizonte (MG) – Teses. 2. Ensino
profissional – Belo Horizonte (MG) – Teses. 3. Ensino técnico – Belo
Horizonte (MG) – Teses. 4. Sexo – Diferenças (Educação) – Teses.
I. Gonçalves, Raquel Quirino. II. Centro Federal de Educação
Tecnológica de Minas Gerais. III. Título.

CDD 371.9



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

SABRINA FERNANDES PEREIRA LOPES

**RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXISMO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA: AS ESCOLHAS DAS ALUNAS DOS CURSOS TÉCNICOS DO
CEFET-MG**

Belo Horizonte

2016



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

SABRINA FERNANDES PEREIRA LOPES

**RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXISMO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA: AS ESCOLHAS DAS ALUNAS DOS CURSOS TÉCNICOS DO
CEFET-MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos em Educação Tecnológica

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Raquel Quirino Gonçalves

Belo Horizonte

2016

Às mulheres que lutam por um mundo com igualdade
de gêneros.

Às cientistas e pesquisadoras;

Às militantes;

Às trabalhadoras;

Às estudantes;

Às educadoras;

A todas nós, que sabemos que lugar de mulher é
onde ela quiser.

AGRADECIMENTOS

Ao terminar o trabalho a que me propus, percebo que meus agradecimentos devem ser oferecidos, primeiramente, a todas as mulheres que o tornaram possível.

À minha orientadora, Raquel Quirino, agradeço pelos valiosos ensinamentos sobre fazer ciência e sobre a vida; por todo o incentivo e por ser um exemplo, mas, acima de tudo, por acreditar na importância das pesquisas sobre relações de gênero.

À amiga Soraia Guimarães por dividir as apreensões e vitórias de cada etapa de nossas pesquisas.

A todas as colegas do PPGET por serem também a presença feminina na pesquisa sobre Educação Tecnológica.

Às alunas que concederam entrevistas para essa dissertação, agradeço pela disposição e por mostrarem todos os dias que curso técnico também é lugar de mulher.

À Lívia pelos debates e pelas ideias instigantes.

Especialmente agradeço à minha mãe por sempre acreditar que eu poderia ser o que eu quisesse ser.

Agradeço ainda aos membros da banca Prof^a Nanci Stanki e Prof^a Antônio Vitória Aranha, grandes inspirações.

Ao meu pai e irmãos, agradeço, pelo suporte e encorajamento.

Aos funcionários solícitos do CEFET-MG, aos companheiros do FORQUAP, aos professores e professoras do Mestrado e aos amigos que de alguma forma contribuíram.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Porcentagem de matrículas no ensino técnico de nível médio por sexo- Brasil 2014

Gráfico 2- Matrículas de alunas por eixo da educação tecnológica Brasil-2014

Gráfico 3- Percentual de matrículas por sexo nos 10 cursos técnicos com maior participação feminina -Brasil 2014

Gráfico 4- Percentual de matrículas por sexo nos 10 cursos técnicos com maior participação feminina -Brasil 2014

Gráfico 5- Média de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais de idade por sexo Brasil 1995- 2009

Gráfico 6- Pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, com rendimento do trabalho principal por Seção de atividade do trabalho principal por sexo – Brasil 2010

Gráfico 7- Proporção, por sexo, de cargos de gerência OECD– 2012

Gráfico 8- Porcentagem de matrículas por gênero no curso técnico em equipamentos biomédicos do CEFET-MG entre 2010 e 2014

Gráfico 9- Porcentagem de matrículas por gênero no curso técnico em meio ambiente do CEFET-MG entre 2010 e 2014

Gráfico 10- Porcentagem de matrículas por gênero no curso técnico em eletromecânica do CEFET-MG entre 2010 e 2014

Gráfico 11- Porcentagem de matrículas por gênero no curso técnico em eletrônica do CEFET-MG entre 2010 e 2014

Gráfico 12- Porcentagem de matrículas por gênero no curso técnico em eletrotécnica do CEFET-MG entre 2010 e 2014

Gráfico 13- Porcentagem de matrículas por gênero no curso técnico em mecânica do CEFET-MG entre 2010 e 2014

Gráfico 14- Porcentagem de matrículas por gênero no curso técnico em mecatrônica do CEFET-MG entre 2010 e 2014

Gráfico 15- Porcentagem de matrículas por gênero no curso técnico em química do CEFET-MG entre 2010 e 2014

Gráfico 16- Porcentagem de matrículas por gênero no curso técnico em hospedagem do CEFET-MG entre 2010 e 2014

Gráfico 17- Porcentagem de matrículas por gênero no curso técnico em informática do CEFET-MG entre 2010 e 2014

Gráfico 18- Porcentagem de matrículas por gênero no curso técnico em redes de computadores do CEFET-MG entre 2010 e 2014

Gráfico 19- Porcentagem de matrículas por gênero no curso técnico em edificações do CEFET-MG entre 2010 e 2014

Gráfico 20- Porcentagem de matrículas por gênero no curso técnico em estradas do CEFET-MG entre 2010 e 2014

Gráfico 21- Porcentagem de matrículas por gênero no curso técnico em mineração do CEFET-MG entre 2010 e 2014

LISTA DE SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
C&T	Ciência e Tecnologia
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
<i>INEP</i>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas <i>Educacionais Anísio Teixeira</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PSDB	Partido Socialista e Democrático Brasileiro
PT	Partidos dos Trabalhadores
TDIC	Tecnologias Digitais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

RESUMO

É crescente a participação feminina na educação e no mundo do trabalho, porém esse fenômeno não acontece de forma proporcional à diminuição do sexismo. Na área da tecnologia, a representatividade feminina é bastante baixa e, parte da explicação, está na escola e na família que reproduzem papéis sexuais, atribuindo lugares específicos para homens e mulheres na esfera social. Assim, as mulheres tendem a se considerar mais aptas a desempenhar determinadas atividades em detrimento de outras e a partir daí traçam estratégias de vida mais compatíveis com o que consideram (ou são levadas a considerar) como mais adequado para elas. O ensino profissional técnico de nível médio ilustra bem essa realidade, pois, concentra um número crescente de mulheres em áreas hegemonicamente consideradas femininas. A pesquisa realizada no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) analisa as escolhas de alunas a por determinados cursos em detrimento de outros. De ordem qualitativa, ela constou de um levantamento teórico-documental, tendo como fonte de dados empíricos os Censos Escolares do INEP e entrevistas semiestruturadas com alunas dos Cursos Técnicos em Hospedagem e Mecânica do CEFET-MG. Para a análise dos dados foi utilizado a Análise Crítica do Discurso à luz das teorias da Sociologia do Trabalho Francesa, de base marxista, ancorando-se principalmente nas obras de Hirata (1981, 2002, 2007, 2009) e Kérgeat (1989, 2007). Os resultados evidenciam deslocamentos e permanências na dinâmica das relações de gênero durante o acesso e permanência das meninas na Educação Profissional e Tecnológica. Destacam-se os preconceitos presentes nos cursos de maioria masculina e a continuidade da maior participação feminina em cursos relacionados às habilidades vistas como femininas. No entanto, há uma forte convicção das alunas sobre o acerto de suas escolhas e uma resistência à ideia hegemônica de que as áreas altamente feminizadas permaneçam desvalorizadas social e economicamente.

Palavras-chave: Relações de Gênero, Educação, Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

The female participation in education and work is increasing, but this phenomenon does not happen proportionally to the decline of sexism. In the technology, female representation is quite low and, part of the explanation, is school and family that reproduce sex roles, assigning specific places for men and women in the social sphere. Women tend to consider themselves more apt to perform certain activities, and draw up life strategies more compatible with what they consider (or are considered) as more suitable for them. Technical vocational education illustrates this reality well, as it concentrates an increasing number of women in areas that are considered as female. The research realized at the Federal Center of Technological Education of Minas Gerais (CEFET-MG) analyzes the choices of students in certain courses over others. The qualitative research consisted of a theoretical-documentary survey, having as source of empirical data the INEP School Censuses and semi-structured interviews with students of the Technical Courses in Hosting and Mechanics of CEFET-MG. For the analysis of the data, we used the Critical Discourse Analysis in light of the theories of the Sociology of French Labor, based on Marxism, anchoring itself mainly in the works of Hirata (1981, 2002, 2007, 2009) and Kérigoat (1989, 2007). The results evidenced displacements and permanence in the dynamics of gender relations during the access and permanence of girls in Professional and Technological Education. The preconceptions present in the majority male courses and the continuity of the greater female participation in courses related to the abilities seen as feminine stand out. However, there is a strong conviction of the students about the correctness of their choices and a resistance to the hegemonic idea that the highly feminized areas remain socially and economically devalued.

Keywords: Gender Relations, Education, Professional and Technological Education.

INTRODUÇÃO	12
1.1 Problemática da Pesquisa	13
2 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	17
3 REFERENCIAL TEÓRICO	19
3.1 Breve Histórico da Educação Profissional Brasileira	19
3.1.1 A EPT no Brasil nos anos de Governo Fernando Henrique Cardoso - 1995 - 2002 (Partido Socialista Democrata Brasileiro - PSDB)	22
3.1.2 A EPT no Brasil nos anos de Governo Luiz Inácio Lula da Silva - 2003 - 2011 (Partido dos Trabalhadores - PT)	24
3.1.3 A EPT no Brasil nos anos de Governo Dilma Rousseff 2011 – 2016 (Partido dos Trabalhadores - PT)	34
3.2 Relações de Gênero e Divisão Sexual do Trabalho	35
3.3 Relações de Gênero, Ciência & Tecnologia	42
3.4 Relações de Gênero na EPT: A presença feminina na Educação Profissional Tecnológica Brasileira	46
4 A PESQUISA EMPÍRICA	53
4.1 Relações de Gênero nos Cursos Técnicos do CEFET-MG (2010-2014)	53
4.2 As Alunas da CEFET-MG sujeitos da pesquisa empírica	63
4.2.1 Perfil das entrevistadas	63
4.2.2 Relação Prévia das alunas com a Tecnologia	66
4.3 Relações de Gênero e Sexismo nos Cursos Técnicos	68
5 AS ESCOLHAS DAS ALUNAS DO CEFET	71
5.1 Aspectos de ordem familiar, social e cultural	72
5.2 Aspectos de ordem socioeconômica e política	79
5.3 Reflexões das alunas sobre sua escolha pelo curso	82
REFERÊNCIAS	88
Apêndice 01 – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	95
Apêndice 02 - Roteiro das Entrevistas	97
Apêndice 03 Dissertações e Teses encontradas em busca ao banco de teses da CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior	98

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre relações de gênero visam problematizar e discutir as relações assimétricas, de dominação e de desigualdades existentes entre homens e mulheres na sociedade.

Por sua vez, sexismo, é um termo que se refere às discriminações sexuais e ao conjunto de ideias ou ações que privilegiam um indivíduo de determinado sexo. Embora seja um termo mais abrangente a respeito da discriminação sexual que pode atingir a pessoas de ambos os sexos e de orientações sexuais diversas, pelo histórico de subordinação e desigualdade imposto à mulher no decorrer do tempo, este termo é constantemente confundido com machismo. As principais características do sexismo são: (i) um gênero ou identidade sexual ser superior a outro; (ii) as diferenças naturais e biológicas entre homens e mulheres serem utilizados como argumentos pró-desigualdade; (iii) existência de características intrínsecas e naturais de cada gênero que são imutáveis, tais como a fragilidade e sensibilidade exacerbadas das mulheres, e força, autoridade e racionalidade atribuídas aos homens (SANTOS, 2016)¹.

Os diversos autores consultados e apresentados no presente estudo esclarecem tais questões e expõem que o gênero é uma construção social que ultrapassa os limites biológicos e sociais. Não são as diferenças entre os sexos as fontes de conflitos, mas, sim, a desigualdade e a opressão com que são tratadas essas diferenças.

A presente pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG problematiza as relações de gênero e o sexismo presentes na Educação Profissional e Tecnológica, a partir da análise das escolhas de um grupo de alunas dos Cursos Técnicos em Hospedagem e Mecânica. Objetivando analisar aspectos relativos a essas escolhas de forma a se compreender porque escolheram um curso em detrimento do outro, suas convicções para a decisão tomada e verificar de que forma as diferenças de gênero são utilizadas como fontes de desigualdades nos cursos técnicos.

A dissertação é composta por 05 capítulos, além da Introdução e das

1

SANTOS, Nicole. O que é sexismo. Disponível em: em 20 nov. 2016

Considerações Finais.

Na Introdução a problemática da pesquisa é apresentada com a apresentação do problema situado em seu contexto sócio histórico cultural, a justificativa e a relevância do tema, as questões norteadoras da pesquisa e a aproximação e o interesse da mestranda com o objeto pesquisado.

O Segundo Capítulo traz a Metodologia e os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa.

As teorias de base, os dados e informações necessárias para uma aproximação dos temas em escrutínio e o campo da pesquisa empírica são apresentados no Capítulo Terceiro. Inicialmente é abordado um breve histórico da educação profissional no Brasil, posteriormente são discutidas as relações de gênero e Divisão Sexual do Trabalho, suas manifestações na Ciência & Tecnologia e na Educação Profissional e Tecnológica.

No Quarto Capítulo é apresentada a instituição onde a pesquisa foi realizada e a situação da divisão sexual nos cursos técnicos por ela ofertados. Também é apresentado o perfil das alunas que constituíram os sujeitos da pesquisa, sua relação prévia com a tecnologia e percepção das relações de gênero e sexismo nos cursos técnicos.

O Capítulo Quinto apresenta aspectos que contribuíram para as escolhas das entrevistadas por determinados cursos, abordando aqueles de ordem familiar, social, cultural, socioeconômica e política e por fim são apresentadas algumas reflexões das alunas sobre tais escolhas.

Nas Considerações Finais são apresentadas reflexões e as respostas encontradas para as questões de pesquisa e algumas oportunidades de pesquisas futuras.

1.1 Problemática da Pesquisa

Nos últimos anos, no Brasil, a partir de diversas políticas públicas implantadas, sobretudo, nos governos dos então Presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, evidenciou-se um crescimento do número de vagas ofertadas no ensino técnico de nível médio. Entre as medidas que influenciaram essa mudança estão a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) e a criação de programas como o PRONATEC (Programa

Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), entre outras ações cujos projetos afirmam proporcionar o acesso da população à Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Paralelamente a esse movimento ocorreu também um aumento da parcela mulheres matriculadas nessa modalidade de ensino, que hoje já supera o número de matrículas dos homens, conforme evidenciam os Censos Escolares realizados pelo Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) entre os anos de 2010 e 2014².

Comparado ao Censo da Educação Profissional de 1999³, que retratava a predominância masculina na educação tecnológica, essa mudança nos números gerais caracteriza uma crescente feminilização do ensino técnico de nível médio, porém, persiste nos censos posteriores a tendência das alunas de se concentrarem em determinadas áreas do conhecimento em detrimento de outras⁴.

As áreas gerais de formação com maior concentração feminina são também, segundo o IBGE (2014, p.107), as que têm a menor remuneração média no mercado de trabalho e são ocupações voltadas para o cuidado, que mais se afastam da visão do senso comum de Ciência e Tecnologia e predominantemente invocam um prolongamento das tarefas domésticas e dos papéis sociais e sexuais atribuídos às mulheres.

O relatório *Gender and education for all the leap to equality - EFA global monitoring report 2003/4* (UNESCO, 2003) cita a tendência mundial à igualdade de acesso ao ensino pós-secundário, porém, aponta os padrões de escolha realizados pelas mulheres como uma questão fundamental a ser discutida para que se possa alcançar a igualdade de gênero nas áreas tecnológicas.

O interesse dessa mestranda em pesquisar tal questão se baseia em sua trajetória acadêmica e profissional, inicialmente como técnica em mecânica – área de domínio masculino - e, posteriormente, como pedagoga – área hegemonicamente feminina. Suas razões para a escolha do curso técnico e de graduação em áreas tão

2

Disponíveis em <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>.

3

Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/educacao-profissional>>

4

Disponíveis em <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>

diferentes são diversas e complexas, assim como suas convicções acerca das escolhas feitas. Assim, os seus próprios questionamentos e também a escassa discussão sobre as relações de gênero e sexismo nas pesquisas sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), motivaram o presente estudo.

Inicialmente, foram realizados levantamentos no banco de dissertações e teses da CAPES5 e em periódicos, utilizando combinações dos descritores “educação profissional”, “ensino técnico de nível médio”, “relações de gênero” e “divisão sexual do trabalho”. As buscas retornaram 24 dissertações e teses relevantes para a pesquisa, destacando-se as dissertações “Mulheres em áreas específicas da engenharia: aspectos de Influência em suas opções profissionais (BAHIA, 2012)”, “Relações de gênero, subjetividade e construção/constituição de identidade: um caso na Educação Profissional e Tecnológica (CARRIAS, 2011)” e “A inserção da mulher no Ensino Técnico de Nível Médio: o caso da antiga Escola Técnica Federal de Minas Gerais CEFET-MG (CARDOSO, 2011)”, dentre outras, de igual relevância (CARTAXO, 2002; FELIPE, 2001; HEPP, 2001; MANNA, 2002 etc.), todas relacionadas ao tema dessa pesquisa, porém, com enfoques diferentes, buscando dialogar com outros/as autores/as que discutem a inserção da mulher na Educação Tecnológica.

Conforme esclarece Hirata (2002, p. 23), as pesquisas sobre a EPT e o mundo do trabalho, em sua grande maioria, são realizadas sob uma perspectiva que não leva em conta as relações de gênero e o sexismo presentes nessas relações sociais; sendo chamadas de pesquisas *gender-blinded*. A autora afirma ainda que a tendência das pesquisas em realizar generalizações partindo de um ponto de vista masculino pode induzir ao erro, uma vez que ações de formação profissional não têm “a mesma amplitude nem o mesmo alcance, e tampouco a mesma significação para as mulheres e para os homens” (HIRATA, 2002, p. 224). Tal perspectiva masculinizada do espaço de formação profissional ajuda a sedimentar a visão do senso comum da “pseudo incompetência técnica” feminina.

Para contribuir para o desvelamento das relações de gênero e do sexismo na Educação Profissional e Tecnológica, assim como se compreender as escolhas de alunas por determinadas áreas de atuação mais feminizadas, em detrimento de

outras mais “tecnologizadas”, é necessário conhecer a forma como essas meninas, ainda adolescentes, se percebem e se relacionam com suas construções sociais, com a formação profissional, a tecnologia, a inserção e atuação no mundo do trabalho, os aspectos que influenciam suas escolhas e sua convicção na decisão tomada.

Como são inúmeras as razões que levam as mulheres a preferirem cursos não vinculados à áreas tecnológicas., Casagrande e Souza (2016, p. 824), ressaltam que “[...] para se estabelecer um mapa mais detalhado desta situação, há necessidade de investigação, considerando muitas variáveis”. É neste contexto que se insere este estudo.

Os cursos técnicos de nível médio escolhidos como unidade de pesquisa do presente estudo, oferecem, além da formação propedêutica, a formação profissional, dessa forma, infere-se que o interesse inicial das alunas se deve à uma escolha profissional futura. Ressalta-se, então, que uma escolha profissional, conforme Casagrande e Souza (2016, p.826), “[...] quer significar um processo complexo e, muitas vezes, doloroso, em que se encontram jovens homens e mulheres diante de um futuro incerto e sob intensa pressão social”. Portanto, entender como se dá a inserção de mulheres nas áreas técnicas é importante porque, “[...] entre outros aspectos, pode contribuir para a elaboração de projetos educacionais e, até mesmo, políticas públicas que garantam a maior liberdade de acesso aos cursos desejados por elas” (idem, p. 825).

Pretende-se, com o presente estudo oferecer elementos que possam contribuir para a compreensão das relações de gênero na Educação Profissional e Tecnológica e o sexismo ainda presente nessa área, tendo em vista as diversas influências que as estudantes sofrem na escolha de seus cursos e de suas carreiras profissionais. A partir dessa questão central, outras questões norteadoras foram levantadas na tentativa de apreender o objeto em sua totalidade e direcionar a escolha das categorias de análise, tais como: (i) quais relações essas alunas estabeleceram ou estabelecem com a ciência e a tecnologia em sua vida cotidiana? (ii) como o fato de “ser mulher” interferiu na escolha do curso técnico? (iii) de que forma e em que medida as relações afetivas e familiares, aspectos culturais, econômicos e as possibilidades de inserção no mercado de trabalho afetaram essas escolhas?

Espera-se, a partir da análise dos dados coletados, contribuir para o debate

acadêmico e para a produção de conhecimentos acerca das relações de gênero e sexismo na Educação Profissional Tecnológica, a fim de lograr reflexões e possíveis mudanças rumo à equidade e igualdade de gêneros nas áreas de Ciência & Tecnologia (C&T).

2 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem adotada na pesquisa foi predominantemente qualitativa, iniciando-se com um levantamento bibliográfico, objetivando apreender os principais conceitos, teorias, dados e informações que possibilitassem a compreensão do fenômeno em estudo. Foram privilegiados os estudos acerca de um breve histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, as relações de gênero nesse contexto e na C&T, além de dados relevantes que ilustram a realidade brasileira e do CEFET-MG acerca da presença feminina na Educação Técnica de Nível Médio.

A coleta de dados empíricos foi realizada por meio de uma triangulação sequencial de técnicas de pesquisa, buscando, conforme afirma Duarte (2009, p.14), “[...] integrar diferentes perspectivas no fenômeno em estudo”.

Foi realizado um levantamento documental dos dados do IBGE, IPEA e do Censo Escolar e no Registro Acadêmico do CEFET-MG, buscando verificar o percentual de mulheres matriculadas em cada curso técnico no Brasil e nos ofertados pelo CEFET-MG, nos campi de Belo Horizonte, no período de 2010 a 2014.

Posteriormente foram selecionadas, por acessibilidade, entre os cursos com maior e menor participação feminina, no CEFET-MG, alunas⁶ que se disponibilizaram a participar de entrevistas semiestruturadas. As entrevistas foram realizadas utilizando-se elementos da pesquisa etnográfica, buscando, conforme afirma Silverman (2009, p.157), compreender a forma como as alunas vivenciam e descrevem a sua realidade. Buscou-se seguir as características descritas por Manzini (2012, p.156) durante tal processo:

A entrevista semiestruturada tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras, etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta.

As entrevistas foram realizadas utilizando-se um roteiro (Apêndice 02), no

6

Mais detalhes sobre as entrevistadas encontram-se no item 4.2 da presente dissertação.

período de agosto a setembro de 2016 nas próprias dependências do CEFET-MG, com duração média de 30 minutos, gravadas em áudio e posteriormente transcritas pela própria pesquisadora. Foram entrevistadas onze alunas, sendo sete do Curso Técnico em Hospedagem (curso que apresenta o maior número de alunas matriculadas) e quatro do Curso Técnico em Mecânica (que concentra o maior número de alunos). Todas as entrevistadas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 01) que foi lido na íntegra no início das entrevistas. Os nomes das entrevistadas foram substituídos por nomes aleatórios para manter o anonimato e resguardar as identidades, conforme preconiza a ética em pesquisa.

Após a transcrição dos relatos das alunas, foram selecionados trechos que auxiliaram na identificação de evidências de como foram feitas as suas opções de curso, de que forma e em que medida o fato de ser mulher, assim como, outros aspectos interferiram nessas escolhas.

Foi utilizada a Análise Crítica do Discurso (MELO, 2009) como forma de buscar a apreensão e desvelamento do fenômeno a partir da fala das entrevistadas, uma vez que o caráter desse tipo de estudo busca

[...] a análise das práticas discursivas que constroem as várias ordens sociais vigentes e como uma forma de investigação das formações discursivas que engendram as relações de poder, as representações e identidades sociais e os sistemas de conhecimento e crença (MELO, 2009, p.09).

Dessa forma, a Análise Crítica do Discurso possibilita uma maior compreensão dos aspectos intervenientes nos depoimentos das alunas entrevistadas, além da enunciação em si, uma vez que, conforme afirma Wodak (2004, p. 237).

uma importante perspectiva em ACD [Análise Crítica do Discurso] é que, muito raramente, um texto é resultado do trabalho de apenas uma pessoa. As diferenças discursivas são negociadas nos textos; elas são regidas por diferenças de poder que são, elas mesmas, em parte codificadas e determinadas pelo discurso e pelo gênero. Consequentemente, os textos costumam ser espaços de luta uma vez que guardam traços de diferentes discursos e ideologias em disputa pelo controle.

A base teórica utilizada para a análise dos dados empíricos está, predominantemente, embasada nas teorias da Sociologia do Trabalho Francesa, principalmente, as teorias das Relações Sociais de Sexo/Gênero e da Divisão Sexual do Trabalho propostas por Hirata (1998, 2002, 2003, 2007) e Kérgoat (1989,

2007), fortemente influenciadas por pressupostos marxistas, o que possibilitou uma abordagem mais crítica do fenômeno estudado.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Breve Histórico da Educação Profissional Brasileira

O presente capítulo não tem a pretensão de apresentar um panorama histórico completo da Educação Profissional no Brasil. Objetiva-se, apenas, fazer um breve registro histórico, de forma a se desvelar algumas de suas vicissitudes e ideologias, auxiliando na compreensão de como se chegou ao estágio atual.

A oferta sistematizada de educação profissional, enquanto política, tem seus primeiros registros no início do século XIX, com a criação dos Colégios de Fábrica em 1809, a partir de um decreto do então Príncipe Regente. Seguiu-se um histórico de criação de instituições e políticas com caráter assistencialista, objetivando, predominantemente, amparar os “desvalidos da sorte” com a criação de Escola de Belas Artes, que buscava ensinar o desenho técnico a ser desenvolvido em oficinas mecânicas; Instituto Comercial no rio de Janeiro; Casas de Educandos e Artífices e Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos (MOURA, 2008, p.06).

Conforme o mesmo autor,

essa lógica assistencialista com que surge a educação profissional é perfeitamente coerente com uma sociedade escravocrata originada de forma dependente da coroa portuguesa, que passou pelo domínio holandês e recebeu a influência de povos franceses, italianos, poloneses, africanos e indígenas, resultando em uma ampla diversidade cultural e de condições de vida ao longo da história - uma marca concreta nas condições sociais dos descendentes de cada um destes segmentos (MOURA, 2008, p.06).

Ainda segundo Moura (2008, p.06), no século seguinte ocorreu uma significativa mudança nesse cenário, com a organização do poder público pela promoção da educação profissional para a preparação de operários para atuarem na agricultura, indústria e comércio. Em 1909 foram criadas as Escolas de Aprendizos Artífices, consideradas as origens dos CEFETs, voltados para o ensino industrial, esses estabelecimentos, juntamente às Escolas Agrícolas, demonstram a nova tendência da Educação Profissional ao se voltar para as crescentes demandas dos empreendimentos.

Evidencia-se, desde então, a divisão na realidade brasileira, entre educação propedêutica, voltada aos filhos da elite, e a educação profissional, com objetivo de preparar as classes desfavorecidas para o trabalho.

Para Saviani (2007, p.157),

essa separação entre escola e produção reflete, por sua vez, a divisão que se foi processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual. Por esse ângulo, vê-se que a separação entre escola e produção não coincide exatamente com a separação entre trabalho e educação. Seria, portanto, mais preciso considerar que, após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade.

Em 1927 foi aprovado o projeto de Fidélis Reis, que objetivava o oferecimento obrigatório e universal de ensino profissional no Brasil. Dessa forma, para Soares (1995, p.101), a EPT inseriu-se em uma lógica com uma visão diferente da assistencialista,

encarando o trabalho ora como aspecto de desenvolvimento do País, gerador da riqueza nacional, ora como instrumento na luta pela sobrevivência e promoção individual, Fidelis Reis insiste no aspecto moral de sua campanha de “valorização e nobilitação do trabalho” em nosso país, “tinsnado em sua origem pela mácula da escravidão”.

Porém, essa legislação não chegou a ser implementada. Para Rodrigues (2002, p.60), provavelmente por motivos financeiros, uma vez que previa a criação de instituições de ensino em todo o país.

A partir de 1942 foi realizada a chamada “Reforma Capanema”, com a reestruturação dos currículos e reconfiguração de cursos, que volta a afirmar a divisão entre a educação para as profissões práticas e aquela destinada aos futuros chefes.

Para Nascimento (2012, p. 16),

essa política educacional do Estado Novo legitimou a separação entre o trabalho manual e o intelectual, erigindo um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio para as classes menos favorecidas.

No mesmo período ocorreu a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), compondo parte do “Sistema S”, presente até a atualidade na Educação Profissional e Tecnológica brasileira.

Nesse contexto ocorreu uma polarização em torno das pressões para a criação de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por um lado, o dos setores populares, ocorria a luta pela união dos saberes do ensino propedêutico e educação

profissional gratuita, com o objetivo de uma formação integral. Por outro, grupos de classes hegemônicas se organizavam na busca por uma educação predominantemente ministrada em escolas particulares, conferindo suposta autonomia para que os pais matriculassem seus filhos nas escolas de sua escolha e defendiam a “liberdade de ensino”, argumentando que o governo não deveria fiscalizar a rede privada. (Moura, 2007, p.10)O interesse desses últimos materializados no substitutivo Lacerda, produzido por Carlos Lacerda em 1958, que reivindicava a diminuição de poderes públicos na educação e advogava pela livre iniciativa na educação.(Coutinho, 2009)

Dessa forma a primeira LDB, criada em 1961, refletia essa dicotomia, se por um lado mantinha as amplas liberdades de atuação da iniciativa privada, equiparava o ensino propedêutico ao profissional enquanto níveis que proporcionavam a possibilidade de prosseguir no ensino superior, essa equiparação apenas formal, uma vez que os saberes proporcionadas pelo ensino regular seguiram sendo os cobrados nos processos seletivos das instituições de ensino superior (Moura, 2007, p.11)

É marcante na história brasileira o Golpe Militar ocorrido em 1964, assim, a educação passou a ser fortemente vista como um instrumento para a transformação do país em potência, potencial disseminadora das ideologias do governo autoritário e servindo a uma lógica tecnocrática. (Ferreira e Britar, 2008, p.334). Assim, em 1971, com a aprovação de uma Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, ocorre a anteriormente cogitada compulsoriedade de ensino profissional junto à educação propedêutica.

Essa integração não se deu de forma a proporcionar a integral formação dos alunos, mas de forma autoritária e com formações precárias, o que gerou intensos conflitos entre os educadores que percebiam a necessidade de uma educação emancipatória, o que não condizia com o modelo aplicado, e aqueles que viam a educação como instrumento em favor do crescimento econômico. (Moura, 2007, p.14)

Essa oposição perdurou ainda no período do início da redemocratização, culminando em 1994, em meio ao processo de globalização que se intensificava no Brasil, na Lei nº 8948 que instituía o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, em

que foi criado um sistema paralelo ao já existente, marcando novamente a divisão entre eles.

Evidencia-se, portanto, uma constante tensão entre as visões que consideravam a educação para a vida e para o trabalho como única, e projetos com perspectiva que segrega a educação regular da profissional, com uma tendência à dominância dessa última percepção.

3.1.1 A EPT no Brasil nos anos de Governo Fernando Henrique Cardoso - 1995 - 2002 (Partido Socialista Democrata Brasileiro - PSDB)

Conforme evidenciado no tópico anterior, as políticas voltadas à EPT no Brasil passaram por diversas oscilações de conceito, principalmente quanto à relação que deveria se estabelecer entre a educação científica e aquela voltada para o trabalho. Já durante a gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), a Educação Profissional e Tecnológica foi tratada como assunto exclusivo do mercado, tendo ocorrido um esvaziamento de políticas para sua promoção (NASCIMENTO, 2012, p. 18).

Durante esse período torna-se relevante citar a aprovação da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e não tratava especificamente da EPT, sendo esta regulamentada pelo Decreto Lei nº 2.208/1997, que, por sua vez, marca claramente a divisão entre a educação profissional e o ensino médio e em seu texto define: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997)

Para Frigotto (2003, p. 119),

a reforma educacional praticada pelo Governo FHC, no seu conjunto e, em particular, em relação à educação tecnológica e à formação profissional, foi coerente com o ideário do liberalismo conservador em termos econômicos e sociais, tanto na concepção quanto na ação prática.

Para esse autor, a delegação da EPT à iniciativa privada, aliada à sua separação da educação média básica, é evidência da incompatibilidade dos ideais desse governo com uma educação democrática, deixando como herança uma grande dívida social.

Nesse período, conforme afirmam Oliveira e Carneiro (2012, p.03), o capitalismo estava centrado na globalização, resultando na pouca ênfase dada a direitos sociais, direitos trabalhistas, à educação, saúde e transporte e a desvalorização das economias regionais em favor do lucro de empresas transnacionais. No âmbito da educação os autores destacam que essa filosofia interveio principalmente de duas formas: (i) utilizando o sistema educacional como forma de difusão da ideologia neoliberal e, (ii) como preparação de pessoas para o mercado de trabalho, de forma acrítica, buscando apenas o fornecimento de mão de obra.

Frigotto (2003, p.240), alerta que

as reformas neoliberais, ao longo do Governo Fernando Henrique, aprofundaram a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financeiro rentista. Em nome do ajuste, privatizaram a nação, desapropriaram o seu patrimônio (Petras, Veltmeyer, 2001), desmontaram a face social do Estado e ampliaram a sua face que se constituía como garantia do capital. {...} A educação não é mais direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil (sic).

Dessa forma aparecem como características marcantes para a EPT, durante o mandato de FHC, a já citada separação entre ensino médio e educação profissional e uma subordinação ao modelo proposto pelo Sistema S alinhado ao mercado.

Já em relação à Rede Federal de Educação Tecnológica ocorreu uma retração. A Portaria MEC nº 646, de 14 de maio de 1997, previa uma diminuição do número de vagas ofertadas pelas instituições federais de ensino e trata o ensino técnico enquanto complementar à educação básica, o que, para Oliveira e Carneiro (2012 p. 15), reflete uma forma de diminuir custos, uma vez que surge apenas a educação propedêutica como obrigatória e a técnica de forma desorganizada e tratada como cursos isolados.

Podemos observar que a política educacional no governo FHC transferiu a responsabilidade da educação profissional para as instâncias estaduais, municipais e privadas, atendendo às exigências dos organismos internacionais, com destaque para o BID, em especial, na formação profissional acelerada, voltada, exclusivamente, para atender às necessidades do mercado de trabalho. A política desse período caracterizou-se pela fragmentação, pautada em princípios gerencialistas, em que os investimentos em educação foram vistos como gastos (OLIVEIRA e CARNEIRO, 2012, p. 15).

A Lei nº 9.649 de 27 de maio de 1998 oficializou a vinculação da oferta da

EPT à iniciativa privada. Foi instituído o Programa de Expansão da Educação Profissional que previa a infraestrutura dos cursos fornecida pelo estado e delegava à outras entidades municipais, estaduais, comunitárias ou privadas, a responsabilidades pelo pessoal e pelo desenvolvimento dos cursos.

Ainda conforme Frigotto (2003, p. 47-48), essa realidade reflete a transformação do mercado em sujeito regulador da educação profissional, tratando a formação humana como instrumento imediatista e de forma interesseira.

3.1.2 A EPT no Brasil nos anos de Governo Luiz Inácio Lula da Silva - 2003 - 2011 (Partido dos Trabalhadores - PT)

No primeiro ano de mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva foi promulgado o Decreto nº 4.877/2003, com o objetivo de disciplinar a escolha de dirigentes de instituições federais de ensino. Posteriormente surge o Decreto nº 5.154/2004, que introduz novamente a possibilidade do ensino médio integrado ao ensino técnico.

Já no segundo mandato as políticas sobre educação profissional sofrem uma alteração, com a instituição da Rede Federal de Educação Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. A partir daí ocorreram a expansão dessa rede e a criação de outras políticas de mesma vertente, tais como o Brasil Profissionalizado e a Rede e-Tec.

A Resolução CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999, instituía anteriormente as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico e apresenta uma lista de princípios norteadores:

I - independência e articulação com o ensino médio; II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; III - desenvolvimento de competências para a laborabilidade; IV - flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização; V - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso; VI - atualização permanente dos cursos e currículos; VII - autonomia da escola em seu projeto pedagógico (BRASIL, 1999).

Tal resolução cita, ainda, como concernente à educação profissional, o 3º artigo da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei nº 9394/96), que enuncia os princípios com base nos quais o ensino deve ser ministrado, tais como a

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções

pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII - consideração com a diversidade étnico-racial - incluído pela Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 1996).

Em 06 de setembro de 2012 foi publicada a resolução CEB nº 6/2012 que define diretrizes curriculares nacionais especificamente para a educação profissional técnica de nível médio, o documento explicita ainda, em seu capítulo II, os xx princípios norteadores que devem ser seguidos nos cursos. Tais princípios são citados a seguir e comentados à luz de alguns estudiosos do tema:

I – Relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante

Quanto à coexistência do Ensino Médio e a formação profissional, observa-se uma significativa mudança, uma vez que a nova determinação não mais fala em independência entre os dois, como ocorre na Resolução CEB nº 4/1999, mas busca estabelecer uma relação entre eles para uma formação completa do estudante.

A perspectiva adotada mais recentemente é convergente com a visão de Ramos (2002, p.03), no qual,

uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social, precisa ser politécnica; isto é, uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho. O trabalho no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômica.

Uma formação que alia os conhecimentos científicos, culturais e do trabalho é vista pela autora como caminho para superação de uma perspectiva dualista da educação, em que determinados conhecimentos são destinados aos indivíduos que futuramente comporão a força de trabalho e outros àqueles a quem se destina o comando da sociedade (RAMOS, 2002). Essa visão é compartilhada por Simões quando afirma que

o Ensino Técnico articulado com o Ensino Médio, preferencialmente Integrado, representa para a juventude uma possibilidade que não só colabora na sua questão da sobrevivência econômica e inserção social, como também uma proposta educacional, que na integração de campos do saber, torna-se fundamental para os jovens na perspectiva de seu desenvolvimento pessoal e na transformação da realidade social em que estão inseridos (SIMÕES, 2007, P. 84).

II - Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional

Nesse tópico foi acrescentada a necessidade dos valores estarem voltados para o desenvolvimento do estudante para a vida social e profissional, o que não constava na resolução anterior. Pode-se observar uma tendência de associar a vida social e laboral, conforme aborda Frigotto, quando salienta a necessidade da visão não fragmentada da vida em sociedade. Para que o exposto no princípio “a” seja alcançado, o autor cita a educação que engloba os diversos saberes como indispensável para o exercício da cidadania:

Para o estabelecimento de um vínculo mais orgânico entre a universalização da educação básica e a formação técnico-profissional, implica resgatar a educação básica (fundamental e média) pública, gratuita, laica e universal na sua concepção unitária e politécnica, ou tecnológica. Portanto, uma educação não-dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas. (FRIGOTTO, 2007, p.1144).

III - Trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular

Aqui também se observa uma modificação em relação à resolução anterior, em que se destacava apenas a preparação para o trabalho produtivo, não tratado como princípio educativo, embora tal ideia esteja presente na LDB 9.394/1996. Infere-se que essa visão esteja relacionada à ideia de que educação e trabalho sejam de alguma forma conceitos que não estão em um campo de interseção, perspectiva antiga, na qual a educação cultural e científica se destina a alguns indivíduos e a preparação para o trabalho a outros.

O trabalho como princípio educativo tem sido um assunto bastante prolífico para os pensadores da educação, com diversas contribuições principalmente nas décadas de 1980 e 1990. O conceito é geralmente empregado numa visão do

trabalho como base da existência humana (TUMOLO,2005).

Saviani (1994) afirma que, para acompanhar o crescente avanço tecnológico, cada vez se faz necessária a unificação entre a escola e o trabalho como elementos educativos, o que se torna um grande desafio. Tal ideia é corroborada por Ramos(2002) que salienta, ainda, a necessidade dessa relação para os alunos apreenderem as bases nas quais a sociedade está assentada, levando-os à reflexão e não a uma naturalização das relações estabelecidas.

IV - Articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico

Nesse tópico é dada ênfase também a um elemento não citado na resolução anterior: a produção do conhecimento como dependente da relação entre educação básica e profissionalizante e, ainda, sua influência na possibilidade de mudança social. A ideia aqui exposta se relaciona com o desenvolvimento da educação pela pesquisa, à medida que, conforme afirmam Galiazzi e Moraes (2002, p. 239), “nesse processo (educação pela pesquisa), todos os envolvidos passam a ser sujeitos das atividades. São autores da reconstrução de seus próprios conhecimentos”. Visão também defendida por Demo (1996, p. 08), quando afirma que

a pesquisa inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer e fazer-se oportunidade, à medida que começa e se reconstitui pelo questionamento sistemático da realidade. Incluindo a prática como componente necessário à teoria, e vice-versa, englobando a ética dos fins e valores.

V - Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem

Outro novo elemento que surge aqui é a consideração da história de vida dos alunos enquanto sujeitos. Aspecto anteriormente não mencionado, esse elemento é sobremaneira relevante na educação de jovens e adultos, que devem estabelecer diferentes dinâmicas daquelas pensadas de forma tradicional, considerando as trajetórias de vida que podem contribuir para uma pedagogia libertadora.

No caso das pessoas jovens e adultas que não traçaram sua vida escolar

com esta mesma linearidade, a relação entre educação e mundo do trabalho ocorre de forma muito mais imediata e contraditória. Para elas, o sentido do conhecimento não está em proporcionar, primeiro, a compreensão geral da vida social e, depois, instrumentalizar-se para o exercício profissional. Na realidade, muitas vezes, o acesso ou o retorno à vida escolar ocorre motivado pelas dificuldades enfrentadas no mundo do trabalho, pela necessidade de nele se inserir e permanecer. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2013).

VI - Indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem

Para Kuenzer (1989,p. 23), o princípio educativo humanista tradicional foi superado pelo capitalismo moderno. Vive-se, portanto, um momento em que aquele que domina apenas o conhecimento teórico, sem a habilidade instrumental não tem mais lugar. Assim como Saviani (1994), a autora afirma que o próprio desenvolvimento tecnológico e científico coloca em cheque a divisão entre teoria e prática. Portanto, não se justifica uma educação que separe esses conhecimentos, que tente treinar indivíduos separadamente para as ideias e para os instrumentos.

Assim, já não se sustentam propostas pedagógicas que separam as funções intelectuais das funções técnicas; pelo contrário, o que exige do homem moderno é uma formação que lhe permita captar, compreender e atuar na dinamicidade do real, enquanto sujeito político produtivo, que, potencialmente dirigente tenha conhecimento científico e consciência de seus direitos e deveres para dominar a natureza e transformar as relações sociais.(KUENZER, 1989, p.23).

VII - Interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular

Frigotto (1995) vê a implementação da interdisciplinaridade como um elemento necessário para a educação tecnológica. Conforme preconiza o princípio da mais recente resolução, para o autor,

o caráter necessário do trabalho interdisciplinar na produção e na socialização do conhecimento no campo das ciências sociais e no campo educativo que se desenvolve no seu bojo, não decorre de uma arbitrariedade racional e abstrata. Decorre da própria forma do homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social. (FRIGOTTO, 1995, p. 43)

Frigotto identifica, ainda, a interdisciplinaridade como um desafio, uma vez que exige cada vez mais do indivíduo uma visão ampla, com a busca constante da

elevação da capacidade crítica, porém mira em um alvo inatingível, uma vez que é impossível abarcar todas as dimensões dos fenômenos. Assim, percebe a dificuldade de um pensamento compartimentalizado para uma análise específica ocorrendo ao mesmo tempo em que se percebe a unidade e interdependência dos conhecimentos:

Tratada a interdisciplinaridade no plano do movimento do real e não do movimento da razão (como determina o racionalismo e idealismo) perceberemos que não há contradição entre a necessidade de delimitação nas ciências sociais na construção dos seus objetos e problemáticas e o caráter unitário do conhecimento. E o conhecimento do social tem um caráter unitário porque os homens ao produzirem sua existência mediante as diversas relações e práticas sociais o fazem enquanto uma unidade que engendra dimensões biológicas, psíquicas, intelectuais, culturais, históricas etc. Se do ponto de vista da investigação podemos delimitar uma destas dimensões não podemos perder de vista que para que sua compreensão seja adequada É preciso analisá-la na sua necessária relação com as demais dimensões. (FRIGOTTO, 1995, p.45).

VIII - Contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas

Neste item, que também é novo em relação à resolução anterior, há uma aproximação da perspectiva de Küenzer, a respeito do conhecimento que envolve todo o processo produtivo e não apenas o trabalho restrito a ser realizado pelo indivíduo, mas as diversas dimensões do processo, incluindo as relações econômicas, sociais e ambientais envolvidas na prática da profissão.

Nossas pesquisas [sobre a relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores] têm mostrado que a insuficiência destas abordagens, que se centram ora no objeto, a tarefa, ora no sujeito, o trabalhador, só pode ser superada através de uma compreensão que tome o processo de trabalho como relação entre o sujeito e o objeto, que passa a ser o ponto de partida para a formulação dos percursos formativos. Isto significa tomar o trabalho como foco, não reduzido a uma dimensão parcial e objetiva, mas como totalidade rica de complexas relações. Substitui-se, portanto, o conhecimento da tarefa pelo conhecimento do processo, o que vale dizer, o conhecimento de um produto do conhecimento humano que deve ser apreendido de forma mecânica, rotineira, pelo conhecimento do fluxo enquanto um conjunto de relações que revelam movimento. (KÜENZER, 2003).

IX - Articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos sócioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo

Aparece nesse item um novo elemento que é a consideração da realidade local na criação e orientação dos cursos realizados. O termo “arranjo produtivo local”, ganha destaque no governo federal, segundo Pinto(2006, p.03), expressa “o fenômeno da aglomeração geográfica e setorial de agentes econômicos, e os benefícios associados a essa aglomeração dos agentes”. Ainda segundo o mesmo autor, esse ponto de vista vem sendo bastante utilizado no desenvolvimento de políticas públicas, o que parece se confirmar com a ênfase dada à questão na Resolução CEB nº06/2012, tanto aqui, quanto indiretamente em seus princípios XII e XIV.

X - reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade

A participação de pessoas com deficiência, transtornos de desenvolvimento e altas habilidades na Educação Profissional e Tecnológica é um importante ponto ainda pouco explorado pela produção acadêmica. Essa investigação se torna cada vez mais relevante com a crescente participação de pessoas com deficiência do ensino regular, conforme dados divulgados pelo Ministério da Educação⁷. Nos últimos doze anos o número de matrículas de alunos com deficiência em classes comuns cresceu mais de 400%. A exemplo do que ocorre também em relação à diversidade de gênero e étnico-racial, a discussão sobre a participação diversa na educação profissional necessita ser alargada, especialmente quando se discute a participação de jovens e adolescentes em regime de acolhimento ou internação, no qual os avanços parecem ser ainda mais tímidos (BARBOSA e QUIRINO, 2016).

Já quando se discute a educação prisional, é bastante recorrente a menção à educação e ao trabalho, porém, segundo Julião (2007, p.29) é comum a repetição

7

Fonte: < >. Acesso em 03 de julho de 2015.

da visão tradicional excludente entre um e outro, com defensores, por um lado, de que a educação é a melhor forma de ressocialização das pessoas em regime de privação de liberdade e por outro que essa função deve ser cumprida pelo trabalho. Segundo o autor (p.30),

em linhas gerais, como podemos evidenciar, o trabalho destinado aos internos sempre está associado ao suor, ou seja, ao esforço físico e não ao intelectual. Não é estranho convir que o sistema penitenciário brasileiro, um dos mais críticos do mundo, valorize o trabalho em detrimento do estudo. Nesse contexto, o estudo é visto apenas como mero complemento do trabalho (JULIÃO, 2007, p.29).

Essa visão limitada do trabalho vai de encontro à ideia que parece predominar na nova legislação, com o trabalho e a educação profissional assumindo um sentido muito mais amplo, como contribuinte direto para a cidadania. Uma vez que o papel singular que a educação e o trabalho representam na vida da pessoa em regime de privação de liberdade constitui ainda uma forma de mudanças de visões e comportamentos, Julião (2007, p. 32–33), conclui que

[...] é fundamental que se perceba que não é só com a criação de novas escolas, principalmente associadas ao ensino profissional, que resolveremos o problema da educação para jovens e adultos privados de liberdade, mas sim, por meio de uma concepção educacional que privilegie e ajude a desenvolver potencialidades e competências; que favoreça a mobilidade social dos internos; que não os deixe se sentirem paralisados diante dos obstáculos que serão encontrados na relação social após o cárcere.

XI - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo

Grande parte da literatura produzida a respeito da educação profissional e tecnológica e seu potencial como instrumento para a superação das desigualdades e transformadora da sociedade está pautada quase exclusivamente na diferença de classes. As produções que abordam questões como gênero e identidade étnico-racial na educação profissional e tecnológica são em geral mais escassas e recentes.

Em se tratando de gênero, embora os estudos sobre as relações sociais estabelecidas entre homens e mulheres venha sendo desenvolvidos há bastante tempo, no Brasil Hirata (1981) e Bruschini (1998) afirmam que a discussão do mundo do trabalho feminino com relação à educação ainda apresenta um

desenvolvimento inicial. Algo semelhante ocorre quanto às discussões referentes à etnia e às particularidades das pessoas do campo, nos quais essas identidades têm sido debatidas, na maior parte das vezes, de forma isolada das considerações tecidas sobre a EPT.

É interessante observar que a fragmentação entre o ensino regular e a educação profissional e tecnológica tem favorecido essa dificuldade, pois impera o paradigma da divisão entre educação e trabalho, no qual os dois não são considerados conjuntamente. Nessa perspectiva é relevante a introdução dessa temática na legislação vigente, uma vez que pode ser ponto de partida para novas políticas públicas sobre os temas.

XII - reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas

Conforme citado anteriormente, esse item se relaciona com a valorização dada, na mais recente legislação, à observação das particularidades do arranjo local a que a instituição de EPT pertence. Mas aqui, também se infere a perspectiva do trabalho como constante influenciador da educação, ideia que igualmente ocorre nos escritos de Saviani:

em suma, pode-se afirmar que o trabalho foi, é e continuará sendo princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto. Determinou o seu surgimento sobre a base da escola primária, o seu desenvolvimento e diversificação e tende a determinar, no contexto das tecnologias avançadas, a sua unificação. (1994)

XIII - autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras complementares de cada sistema de ensino

A autonomia da instituição já era citada na resolução anterior, porém aqui aparece com maior elaboração e a caracterização do projeto político-pedagógico como instrumento de trabalho da comunidade escolar, o que não ocorria anteriormente. Esse item se relaciona intimamente com o próximo princípio citado.

XIV - flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos político-pedagógicos

Esse novo item, introduzido pela nova resolução, segue uma tendência que não se apresenta na legislação brasileira, nem na educação profissional e tecnológica, bem como, na educação em geral. Segundo Veiga (2003), a construção do projeto político pedagógico que valoriza a participação dos diversos sujeitos da comunidade escolar é relevante ao propiciar uma contribuição coletiva, podendo seguir na direção da superação de exclusões.

Há um vínculo muito estreito entre autonomia e projeto político-pedagógico. A autonomia possui o sentido sociopolítico e está voltada para o delineamento da identidade institucional. A identidade representa a substância de uma nova organização do trabalho pedagógico. A autonomia anula a dependência e assegura a definição de critérios para a vida escolar e acadêmica. Autonomia e gestão democrática fazem parte da especificidade do processo pedagógico (VEIGA, 2003, p.277).

XV - Identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais;

Nesse item a caracterização da identidade dos perfis profissionais de conclusão do curso objetiva indivíduos envolvidos não somente com as demandas laborais, mas com o desenvolvimento tecnológico, o que necessita da já citada interdisciplinaridade e de uma formação integral do aluno, para que este possa compreender e participar ativamente das inovações. Aparece também, pela primeira vez, a admissão da necessidade de se observar os aspectos sociais, econômicos e ambientais dessa formação. Cabe citar que tal perspectiva é semelhante a de Ramos, quando esclarece que

[...] não se podem tomar exclusivamente seus determinantes técnicos, operacionais e organizacionais, mas devem-se considerar as mediações de ordem econômico-produtiva, físico-ambiental, sócio histórico, cultural e política, sabendo-se que os trabalhadores são sujeitos nessa realidade, construindo relações complexas e contraditórias de trabalho (RAMOS, 2002, p.416).

XVI - fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados, incluindo, por exemplo, os arranjos de desenvolvimento da educação, visando à melhoria dos indicadores educacionais dos territórios em que os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio forem realizados

Aqui se evidencia também uma mudança: enquanto a resolução anterior fazia uma referência indireta à qualidade do ensino, por meio de uma menção na LDB, surge na nova resolução, explicitamente, a necessidade da melhoria dos indicadores educacionais e também a responsabilização dos diferentes entes federados na busca desse aprimoramento.

XVII - respeito ao princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas

Por fim, item também novo introduzido pela Resolução nº 06/2012, há uma abordagem que cita as possibilidades de ideias plurais, presentes na LDB 9394/1996, reiterado para a Educação Profissional e Tecnológica. Nesse sentido, os apontamentos de Ramos (2008) levanta a necessidade de uma maior preparação pedagógica dos profissionais que atuam na EPT de forma a se alcançar um debate mais produtivo sobre esse complexo assunto, gerando escolhas pedagógicas melhor fundamentadas e adequadas.

Diante das mudanças auferidas e das legislações pertinentes, evidencia-se, portanto, no período de governo Lula, um caráter de valorização do ensino técnico e uma visão mais ampla da EPT como instrumento de promoção de igualdade e equidade social.

3.1.3 A EPT no Brasil nos anos de Governo Dilma Rousseff 2011 – 2016 (Partido dos Trabalhadores - PT)

As políticas criadas durante o governo Lula, trouxeram consigo a perspectiva de demanda de um crescimento geométrico do investimento na educação profissional e tecnológica, porém, no contexto de crise do capital e avanço de propostas neoliberais nas bancadas parlamentares, embora o governo Dilma tenha demonstrado procurar manter as políticas de seu antecessor, houve um

retrocesso e volta à grande participação da iniciativa privada como alternativa para a manutenção de programas.

Como exemplo, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), não obstante as suas contribuições para a formação profissional, traz a responsabilidade pela EPT dividida entre a iniciativa pública e privada e a ênfase em cursos de treinamento com curta duração. A Lei 26 de outubro de 2011, que institui o programa, prevê a participação de instituições privadas enquanto ofertantes de cursos a partir da concessão de bolsas-formação.

Castioni (2013, p. 37) enumera as relevantes mudanças ocorridas com o programa:

- i) mudou o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), permitindo que, além dos cursos de graduação, a educação profissional também fosse atendida;
- ii) alterou o Programa Seguro-Desemprego, o qual passou a exigir frequência a um curso de qualificação para o recebimento do seguro;
- iii) criou o Conselho Deliberativo de Formação e Qualificação Profissional; e
- iv) transferiu ao MEC a capacidade de habilitação de instituições para o desenvolvimento de atividades de formação e qualificação profissional a serem realizadas com recursos federais e deu autonomia às entidades do Sistema S, às universidades e aos institutos federais para a criação de cursos.

No entanto, para o mesmo autor,

falta, na realidade, uma ação que resgate o sentido da formação de nível médio como importante passo para a consolidação de um sistema permanente de formação profissional. Além disso, é urgente a busca de esforços para a criação de um sistema/subsistema de educação profissional. A persistência na separação da educação profissional em diversos ministérios e agências especializadas em nada contribuirá para a elevação da escolaridade e, particularmente, para a busca da promoção do trabalho qualificado no Brasil (Castioni, 2013, p. 37).

Lima (2012, p.496) afirma que as políticas para educação profissional durante o governo Dilma Rousseff espelham uma mercantilização, tanto em relação à forma de criação de vagas propostas pelo Pronatec, quanto nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Técnico e o Plano Nacional de Educação, buscando “resolver a problemática da formação profissional para o mercado por meio do mercado da formação”. Essa assertiva é corroborada por Santos e Rodrigues (2012, p.12), quando afirmam que “contraditoriamente, os documentos

que orientam o Pronatec apontam para uma concepção de educação com forte vinculação ao mercado, de caráter tecnicista e ancorada na Teoria do Capital Humano”.

Fica evidenciada, desta maneira, a passagem de uma preocupação de preparar o trabalhador para ingressar no mundo do trabalho de forma autônoma, com o desenvolvimento integral de suas potencialidades, visando interferir nos processos produtivos e gerar novas tecnologias, que vinha caracterizando as políticas públicas para a EPT, para o treinamento de mão-de-obra com o objetivo de atender as demandas do mercado de trabalho que caracteriza o Pronatec (SANTOS e RODRIGUES 2012, p.12).

Para Lima (2012, p.503), o caráter desse programa não garante o acesso à educação como direito social, mas abre uma possibilidade de fomentar práticas de mercantilização econômica e política.

Dessa forma, embora se perceba o interesse na manutenção de políticas que contribuíssem para a expansão da EPT no Brasil, a intensa resistência encontrada entre os representantes políticos de base neoliberal, somada a perspectiva de crise econômica, culminaram nessa política, que aparece como a maior modificação em relação à Educação Profissional e Tecnológica do governo Rousseff, e, embora apresente uma aumento do número de oferta de vagas, acarretou um crescimento desordenado da rede e uma retomada à subordinação da EPT aos interesses do capital.

3.2 Relações de Gênero e Divisão Sexual do Trabalho

Para que se possa realizar um estudo das relações de gênero e do sexismo presentes na Educação Profissional e Tecnológica é necessário, a princípio, realizar uma aproximação teórico-conceitual dos termos a serem utilizados.

Segundo Scott (1995, p. 72) “gênero” é uma categoria sociológica que emergiu na década de 1970 como distintivo de “sexo“, visando “rejeitar um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual” e denotar “o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo”.

Para Quirino (2015, p. 231),

o conceito deixa claro que a discriminação vivida pelas mulheres não é um problema exclusivo delas ou advindo de uma incapacidade natural, mas resultado das relações sociais entre os sexos construídas ao longo da história e serve, assim, como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política.

“[...] não é negada a biologia, mas enfatiza, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas (idem, ibidem)”.

No presente trabalho adotou-se o termo “relações de gênero” derivado do feminismo francês, profundamente marcado pelo marxismo como teoria de referência. Para a Kérigoat (2009), a palavra “relação” tem uma conotação linguística de reciprocidade que o termo “gênero” sozinho não tem. Para a autora uma relação social não é simplesmente contato, ligação social, mas é, em princípio, uma tensão que atravessa o campo social.

Destarte, “relações de gênero” é um termo aqui empregado para evidenciar o caráter dinâmico, antagônico e contraditório que decorre da relação entre homens e mulheres na sociedade.

[...] Essa perspectiva permite a visão global do social em termos dinâmicos, pois ela repousa em antagonismos e contradições, bem como em termos materialistas, “pois toda relação social tem um fundamento material” (Kérigoat, p.21). [...] essa abordagem permite a passagem do abstrato ao concreto e possibilita pensar simultaneamente as dimensões materiais e simbólicas que envolvem as relações sociais entre homens e mulheres (QUIRINO, 2015. p.233).

Assim, ainda segundo Quirino (2015, p. 231),

as justificativas para as desigualdades entre homens e mulheres precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas, mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação.

Outro conceito de grande relevância para o presente estudo é a “divisão sexual do trabalho”, como “[...] uma importante categoria para compreensão do processo de constituição das práticas sociais permeadas pelas construções dos gêneros a partir de uma base material (QUIRINO, 2015, p.234).”

A divisão sexual do trabalho não é aqui apresentada como uma teoria do vínculo social, que propõe que essa divisão ocorra de forma orgânica e natural consistindo na solidariedade e complementaridade entre homens e mulheres, que dividem entre si, o trabalho na sociedade conforme suas aptidões e habilidades. Pelo contrário, nessa divisão do trabalho entre os sexos é reafirmado o seu caráter de dominação e de relação de poder que coloca a mulher em situação de oprimida e de desvantagem em relação ao homem.

Conforme Hirata (2007, p.596), a divisão sexual do trabalho pode ser estudada em duas acepções de conteúdos distintos. Na acepção sociográfica: estuda-se a distribuição diferencial de homens e mulheres no mercado de trabalho, nos ofícios e nas profissões, e as variações no tempo e no espaço dessa distribuição; e se analisa como ela se associa à divisão desigual do trabalho doméstico entre os sexos. Assim, são consideradas tanto a forma como se configura a separação entre homens e mulheres nas atividades e ocupações profissionais, quanto na distribuição do trabalho doméstico e como uma divisão interfere na outra.

A divisão sexual do trabalho, segundo Kergoat (2010, p.100) traz em si, historicamente, dois princípios organizadores: (i) o princípio da separação, que afirma a existência de “trabalhos de homens e de mulheres” e (ii) o princípio da hierarquia, no qual o trabalho do homem tem sempre um valor social agregado maior do que o da mulher.

Conforme afirmam Hirata e Kérigoat (2007, p.607), os espaços educativos formais e não formais estão constantemente agindo para a perpetuação de padrões sexistas e dos princípios organizadores da divisão sexual do trabalho, nos quais as meninas recebem uma educação diferente da dos meninos, reforçando estereótipos do que se espera da mulher na sociedade e as características consideradas inatas a elas, tais como: sensibilidade, paciência e delicadeza. Ao mesmo tempo solidificam a sua inaptidão para tarefas que demandam decisão, individualidade e racionalidade. Assim, “a socialização familiar, a educação escolar, a formação na empresa, esse conjunto de modalidades diferenciadas de socialização se combinam para a reprodução sempre renovada das relações sociais (HIRATA e KÉRIGOAT, 2007, p.607)”.

As autoras esclarecem, ainda, que a ideia da existência de atributos completamente opostos entre homens e mulheres reforça a “[...] a ideia de uma divisão entre mulheres e homens do trabalho profissional e doméstico e, dentro do trabalho profissional, a divisão entre tipos e modalidades de empregos que possibilitam a reprodução dos papéis sexuais (idem. Ibidem)”.

Tal assertiva é corroborada por Silva (1995, p.360), pois, “homens e mulheres são admitidos para o trabalho industrial em consonância com as concepções vigentes da existência de habilidades e características naturais dos sexos masculino e feminino”.

Selke (2006 *apud* Casagrande e Souza, 2016, p. 828) afirma

que os meninos, ao ingressarem em cursos técnicos, trazem um conhecimento prévio, oriundo da socialização voltada para o manuseio de artefatos tecnológicos. Os/as professores/as, ao introduzir um tema novo durante as aulas, não partem do zero e, com isso, as meninas que tiveram socialização mais voltada para as relações pessoais encontram dificuldade em acompanhar as aulas, e algumas acabam desistindo do curso.

Dessa forma, devido às suas escolhas profissionais em áreas específicas, para Bruschini e Lombardi (2000, p.68), a inserção feminina no mercado de trabalho tem sido marcada por continuidades e mudanças, na qual se pode constatar uma dinâmica de alteração em dois polos, ao mesmo tempo complementares e opostos. Por um lado há a inserção em áreas mais precárias e fortemente relacionadas ao trabalho doméstico e paralelamente ocorre, a lenta, porém crescente, ocupação feminina em áreas de superior prestígio social, que anteriormente eram reservadas apenas aos homens.

Os avanços tecnológicos têm diferentes consequências a depender da categoria socioprofissional atingida. Dessa forma, o nível de qualificação e lugar na divisão do trabalho são diferenças mantidas quando do surgimento de inovações, em diversos setores a introdução de novas tecnologias não traz também uma perspectiva de promoção da igualdade de gêneros. “[...] é possível concluir, no que diz respeito às indústrias de processo contínuo, que as novas tecnologias não abalaram a divisão sexual do trabalho (HIRATA, 2002a, p. 205).”

Outro aspecto, influenciado pelo avanço tecnológico, é o aumento da globalização. A maior interdependência entre a economia dos países trouxe um aumento da participação da população no mercado de trabalho, mas percebe-se uma maioria de trabalhos precarizada e uma maior flexibilidade e, nessa nova configuração mantém-se a divisão sexual do trabalho, embora com algumas modificações.

Para Hirata (2002b, p.143),

notou-se um crescimento da participação das mulheres no mercado de trabalho, tanto nas áreas formais quanto nas informais da vida econômica, assim como no setor de serviços. Contudo, essa participação se traduz principalmente em empregos precários e vulneráveis.

Essa posição na qual as mulheres são colocadas no mercado de trabalho globalizado gera também resultados potencialmente negativos para os homens, uma vez que,

dito de outra maneira, as trabalhadoras podem ser vistas como cobaias para o desmantelamento das normas de emprego predominantes até então. Um cenário possível neste contexto seria a extensão ou a generalização deste modelo a toda a população ativa, inclusive a masculina. (HIRATA, 2001, p.144).

Segundo Toledo (2001, 35) o processo gerador dessa desigualdade, tanto no acesso quanto na valorização do trabalho visto como feminino, passa por três estágios: (i) a demarcação de atividades que devem ser realizadas por homens e mulheres; (ii) a caracterização dessas atividades realizadas por mulheres como inerentemente femininas e, de forma análoga, atividades atribuídas aos homens como masculinas e, por fim; (iii) tratamento diferente àqueles que realizam atividades femininas ou masculinas, demonstrando que “a desigualdade das mulheres é um processo que começa com a divisão sexual do trabalho e se consolida com a constituição dos gêneros sociais”.

Quanto mais uma área de atividade é relacionada a determinado gênero, mais difícil é para as pessoas que se identificam com o gênero oposto atuar nela. Desenvolve-se, dessa forma uma segregação horizontal, na qual homens e mulheres tendem a permanecer nos grupamentos de atividades que são socialmente vistos como adequados (OLINTO, 2011, p.69). A autora descreve ainda uma segregação vertical, que ocorre quando em uma mesma área de atuação é mais difícil para mulheres ascenderem na hierarquia profissional.

Abramo (2001, p.86-87) afirma que há uma deterioração da situação da mulher no trabalho diante da modernização técnica, com a diminuição da sua participação em setores que se tornam mais modernos tecnologicamente, e por sua tendência de ocupar os níveis mais baixos de emprego com menos tecnologia avançada. Mesmo quando a área é majoritariamente ocupada por mulheres, os homens tendem a ocupar os cargos mais qualificados. Assim, quando da introdução de novo maquinário, a tendência apresentada é a de retirada das mulheres dos postos de trabalho e a introdução de homens. Esse fenômeno é também descrito por Hirata (2002a) em diversas áreas industriais, no qual existe um determinado tipo de máquina confiada às mulheres e em geral aquelas menos complexas.

No mesmo contexto, para Toledo (2001), a divisão sexual do trabalho e as relações de gênero que se estabelecem não são simplesmente constituídos por uma relação entre homens e mulheres, mas deriva da complexa rede das relações

sociais em geral. Dessa forma, ainda segundo a autora, embora existam elementos comuns da desigualdade de gênero que atinjam todas as mulheres, isso não necessariamente ocorre da mesma forma ou na mesma intensidade com mulheres de diferentes classes sociais. Tal assertiva é corroborada por Bruschini e Lombardi (2000, p.101), quando discutem a forma como o trabalho precarizado de algumas mulheres acaba de servir de apoio para o crescimento profissional de outras: “ironicamente, é no trabalho das empregadas domésticas que as profissionais frequentemente irão se apoiar para poder se dedicar à própria carreira. Este é o elo que une os dois polos analisados”. Também nas pesquisas de Bento (1995) sobre a mulher trabalhadora negra, se observa esse fenômeno, no qual o gênero une, porém outro aspecto, nesse caso a etnia, cria diferentes realidades de opressão.

Para Silva,

o processo de recrutamento de novos trabalhadores para as fabricas se dá segundo estas premissas. Por outro lado a aceitação tácita dessas pelos próprios trabalhadores atua no sentido de orientar os candidatos a emprego para determinados ramos industriais e para determinadas tarefas no processo produtivo em conformidade com o pressuposto de que eles comportam predominantemente **trabalho de homens** e **trabalho de mulheres** (SILVA, 1995, p.360. Grifos da autora).

Itani (1992, p.134) afirma que fazem parte da renovação da divisão sexual dos espaços de trabalho, as novas competências exigidas pelos sistemas produtivos diante das inovações tecnológicas. A autora afirma ainda que essa análise é bastante complicada, uma vez que se apresenta de forma difusa e complexa, se deslocando constantemente e assim dificultando uma análise mais objetiva.

Dentre as questões de divisão de trabalho, aquelas concernentes às da divisão sexual parecem ser mais complexas. Com efeito, a “mulher” no mundo produtivo é um objeto de estudo privilegiado pela complexidade de elementos contidos nas representações, nos significados subjetivos de imagens elaboradas e de atributos de distinção. (ITANI 1992, p.148)

A mesma autora enfatiza uma análise da divisão sexual do trabalho tendo em vista as inovações tecnológicas, baseada na diferença quantitativa e quanto à qualificação exigida, pois, em cargos considerados mais relacionados à tecnologia e com exigência de maior conhecimento tecnológico é observável uma menor participação, fato também afirmado por Hirata (2002a).

Quanto à qualificação exigida Itani (1992) observa que é recorrente que, mulheres ocupantes de cargos fortemente dominados por homens na área

tecnológica tenham maior escolaridade que os colegas do gênero masculino. A autora relaciona uma noção mais ampla de qualificação para o trabalho que vai além da escolarização, mas o requisito de resistência física, que é muitas vezes visto como incompatível com a condição biológica feminina pelos recrutadores. Ao analisar a atividade de mulheres em operações de metrô a autora afirma que

os limites e restrições impingidos ao trabalho feminino, face à produção da ideia de complexidade técnica, mesmo não reconhecidos pela psicologia cognitiva, nos leva a refletir sobre a representação da noção de competência, de qualificação técnica e física. A competência técnica necessária ao trabalho nos novos sistemas automatizados, bastante discutida mas ainda pouco clara, se associa, no caso, como sendo “naturalmente” dada ao masculino (ITANI, 1992, p.143).

Realidade semelhante quanto ao tipo de qualificação exigida para cada tipo de trabalho é observada por Silva (1995, p.360), ao pesquisar o processo de contratação de homens e mulheres em empresas da área industrial, no qual

a preferência por trabalhadores de um ou outro sexo é justificada com argumentos nos quais aparece frequentemente a necessidade de força física e o caráter pesado das tarefas para as quais se admitem homens em contrapartida as tarefas consideradas leves, de detalhe e mais minuciosas, mais apropriadas para as mulheres.

Itani (1992, p.148 - 149) levanta ainda um potencial aspecto que dificulta a entrada de mulheres nos espaços dominados historicamente pelo público masculino, que é resistência cultural e a tendência à proteção do espaço a que eles estão habituados a dominar. Conforme a autora, “a ideia de competência nos sistemas técnicos é, na maior parte das vezes, pensado no campo da masculinidade estruturando o lugar de trabalho.”

Também Quirino (2011), em seus estudos realizados na área de mineração, evidenciou que para atuar em áreas e funções ditas masculinas há uma exigência maior de qualificação para as mulheres. Os estudos da autora apontam, ainda, para a chamada “qualificação supérflua”, na qual a formação profissional da mulher, além de acima da exigência do cargo, muitas vezes é díspare da área em que atua. Quirino (2011) conclui que, também uma maior qualificação tem aberto portas de acesso para as mulheres em áreas mais tecnologizadas e de status masculino, porém, não tem garantido a ascensão profissional feminina, evidenciando que a formação e a qualificação profissional, assim como o desenvolvimento tecnológico, são aspectos contraditórios no mundo do trabalho quando se trata das relações de

gênero.

3.3 Relações de Gênero, Ciência & Tecnologia

Segundo Carvalho (2012, p. 01-02), as mulheres sempre produziram conhecimento, uma vez que a curiosidade, a capacidade científica e de pesquisa são inerentes a todos os seres humanos e não somente ao homem. Porém, esse conhecimento foi historicamente desvalorizado, pois,

o conhecimento tecnológico produzido pelas mulheres no ambiente doméstico não era considerado útil para o mercado capitalista e representava, digamos assim, um conhecimento de 'segunda classe', desvalorizado e não científico. Assim, ciência e tecnologia foram construídas majoritariamente por homens, dentro de uma lógica masculina (CARVALHO, 2012, P. 02).

Conforme salienta Hirata (1998, p.06), na sociedade atual se evidencia uma grande desigualdade entre os gêneros e uma história marcada pelo sexismo, na qual as visões masculinas constantemente preponderaram no desenvolvimento tecnológico e, “(...) ainda hoje, o paradigma dominante é assexuado, que pretende ser universal, mas, na realidade, traduz um ponto de vista fundamentalmente masculino”.

Para Carvalho (2012, p.04),

[...] ciência e tecnologia foram construídas sob bases masculinas, com interesses masculinos e resultados que atendessem às necessidades masculinas cujos paradigmas científicos desta época estavam pautados na objetividade absoluta e na crença de uma neutralidade indiscutível. Acreditava-se que os homens, com sua racionalidade “exuberante”, eram capazes de produzir um conhecimento revelador de verdades universais e definitivas.

A autora observa que, mais da metade dos indivíduos que compõem a sociedade - as mulheres, não têm suas perspectivas expressas nos rumos do desenvolvimento tecnológico e acrescenta que o crescimento da participação feminina desencadeia “[...] questionamentos sobre as dificuldades de inserção das mulheres nas ciências, a falta de reconhecimento pelo trabalho feminino por parte da comunidade científica, universitária e da sociedade.” (CARVALHO, 2012, p. 06- 07).

Diversos estudos como os de Soares (2001), Olinto (2011) e Hayashi (2012),

entre outros, têm demonstrado um desequilíbrio de gênero nas áreas de C&T. Segundo Stancki (2003, p.07) essa divisão por gêneros nas áreas científicas e tecnológicas tende a ser atribuída às escolhas pessoais, porém é importante perceber que essas escolhas sofrem influências ou mesmo podem ser condicionadas. A autora evidencia que o histórico de ciência e tecnologia, sendo desenvolvidas predominantemente por homens, também concedeu um espaço de formação hostil às mulheres, o que gera influências peculiares em suas opções.

Rosemberg (2013), ao analisar a concentração feminina na psicologia, afirma que as escolhas realizadas por mulheres se devem a uma “sabedoria de conciliação ou senso de realidade”, que leva as mulheres a considerarem os diversos aspectos que compõem sua situação na sociedade e acabam por escolher cursos pouco especializados, não-técnicos e mais generalistas, que permitam uma maior gama de possibilidades de emprego, mesmo subempregos. E mesmo a entrada de mulheres em áreas tradicionalmente masculinas se dá, em geral, com a manutenção dos estereótipos de gênero.

As pessoas ao se inserirem em áreas "masculinas" ou "femininas" permanecem sendo vistos através das suas características sociais de gênero, o que acarreta a divisão sexual do trabalho também no interior das áreas, pois homens e mulheres acabam sendo levados, por opção, condicionamento ou mesmo falta de opção a desempenharem atividades "próprias" de seu sexo (STANCK, 2012 p.10).

Segundo Carvalho (2012), para o senso comum, o baixo número de mulheres que estudam ou trabalham nas áreas de C&T é explicado por suas características inatas, em uma suposta inaptidão biológica ou emocional para exercerem funções no universo das áreas das chamadas ciências duras. Porém, é necessária uma apreciação mais profunda para se evidenciar os reais aspectos que influenciam o afastamento das mulheres desse meio.

Assim, para a mesma autora,

uma questão importante para os estudos de CT e G [Ciência, Tecnologia e Gênero] é a tensão que se cria com a participação cada vez maior das mulheres nas ciências e nas universidades. Surgem questionamentos sobre as dificuldades de inserção das mulheres nas ciências, a falta de reconhecimento pelo trabalho feminino por parte da comunidade científica, universitária e da sociedade (Carvalho (2012, p.07).

Entre os obstáculos encontrados por mulheres para ingressar e permanecer

nas áreas de Ciência e Tecnologia, levantadas no Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisas 2005 – Pensando Gênero e Ciência (BRASIL, 2006) destacam-se: o preconceito da família e da sociedade contra a mulher que busca uma carreira que exige grande dedicação; a dupla jornada causada pelo acúmulo do trabalho científico com as atividades domésticas; a tensão na relação conjugal e a requisição de realizações profissionais mais substanciais do que as dos homens para serem aceitas pelos pares.

Tal visão é corroborada por Montagner (2004, p.74), quando afirma que,

logo, as mulheres têm maiores problemas relativos à extensão da jornada de trabalho, à possibilidade de trabalhar a distâncias maiores do seu domicílio, e quanto à possibilidade de comprovação de sua experiência de trabalho, todas as causas que, somadas, explicam porque há maior taxa de desemprego entre as mulheres que entre os homens, mesmo em momentos de crescimento das atividades econômicas e de geração de postos de trabalho.

Conforme Hirata (2002a, p.223), “a tecnologia, as mudanças tecnológicas e as inovações tecnológicas não têm as mesmas consequências sobre as mulheres e sobre os homens”, pois, “[...] as mudanças e as inovações tecnológicas não têm as mesmas consequências sobre as diferentes categorias de mão-de-obra, que se distinguem por meio do lugar que ocupam na divisão técnica e social do trabalho, de acordo com seu nível de qualificação”.

Quando se relaciona tecnologias e o gênero feminino, têm destaque as tecnologias voltadas para o lar, uma vez que é persistente a atribuição à mulher dos afazeres domésticos e o cuidado com filhos e familiares, independente de “sua situação social, sua posição na família e trabalhe ela ou não fora do lar” (BRUSCHINI e LOMBARDI, 2000, p.70). Esse tipo de tecnologia tende a reforçar o papel tradicionalmente visto como feminino na sociedade, pois, segundo Silva (1998, p.37), ainda que as novas tecnologias do lar sejam apresentadas em relação a novos padrões de relações de gênero, as prescrições mais sofisticadas do seu uso evocam a domesticidade feminina.

Dessa forma, os avanços tecnológicos que são relacionados às mulheres são os eletrodomésticos, que pertencem ao mesmo espaço doméstico reservado a elas. Essa tendência se evidencia pela publicidade desses produtos, principalmente em datas comemorativas relacionadas às mulheres, como o dia das mães.

Para Silva (1998, p. 36),

as publicidades evocam a imagem da mulher centrada nas necessidades do lar: aí o trabalho vira afeto; o oferecimento de um instrumento de trabalho como presente representa o reconhecimento de uma necessidade íntima, portanto é também afeto.

Destarte, evidencia-se, segundo Hirata (2002a, p. 201), que existe um tipo de máquina confiada às mulheres; e a partir da afirmação de Chabaud-Rychter (1998, p.56), “conceber os objetos técnicos, no sentido de seu uso, é também conceber as ações das pessoas que os utilizam.”

Reciprocamente também existe um determinado nicho da tecnologia que é destinado ao uso masculino.

Afirmam Melo et al(2012, p.02) que

nas sociedades industriais do Ocidente, a demarcação cultural dos papéis masculinos e femininos atua como um eixo ordenador das relações sociais, de tal forma que os atributos masculinos estão simbolicamente relacionados à ideia de superioridade, enquanto os atributos femininos remetem à inferioridade.

Nesse sentido, conforme Hirata (2002a, p.230), é importante observar que, com o avanço cada vez maior da tecnologia, ocorre a diminuição de alguns postos de trabalho, principalmente daqueles que demandam menor conhecimento do funcionamento das novas máquinas. Dessa forma gradualmente as mulheres são alocadas em cargos inferiores e posteriormente preteridas dos postos de trabalho.

As novas tecnologias tendem a reforçar a marginalidade das mulheres e constituem um perigo principalmente para as mulheres não-qualificadas. Na realidade são os postos não-qualificados que desaparecem, e são também postos que implicam tarefas repetitivas que, com as mudanças tecnológicas, continuam disponíveis para as mulheres [...]. Por outro lado, as mulheres permanecem praticamente ausentes dos postos técnicos e longe dos equipamentos caros e competitivos.

Dessa forma,

se o gênero pode ser definido como a construção social, cultural e histórica do masculino e do feminino, como fazem pesquisadores tão distantes, tanto nos Estados Unidos, como na França, pertencentes a diferentes áreas do conhecimento como a história, sociologia e antropologia, também a incompetência técnica das mulheres é o resultado de uma construção social (Hirata (2003, p.148):

Evidencia-se também que a suposta inaptidão feminina para lidar com as

tecnologias e atividades que dependem de racionalidade não ocorre exclusivamente por aspectos inatos, mas por diversos outros, que dialogam diretamente com sua jornada dupla de trabalho.

O importante a reter é que o trabalho das mulheres não depende apenas da demanda do mercado e das suas necessidades e qualificações para atendê-la, mas decorre também de uma articulação complexa, e em permanente transformação, dos aspectos mencionados [O estado conjugal e a presença de filhos, associados à idade e à escolaridade da trabalhadora, as características do grupo familiar, como o ciclo de vida e a estrutura familiar], os quais, é preciso enfatizar, não afetam os movimentos da mão-de-obra masculina (BRUSCHINI, 1998, pg.30).

3.4 Relações de Gênero na EPT: A presença feminina na Educação Profissional Tecnológica Brasileira

Torna-se importante discutir os elementos que contribuem para a concentração feminina em determinadas ocupações e a desvalorização dos grupamentos de atividades em que elas se encontram. Dessa forma, analisar os diversos aspectos que levam as mulheres a fazer suas escolhas por determinado curso em detrimento de outros, pode indicar pistas da segregação feminina em determinados guetos ocupacionais, geralmente mais desvalorizados.

Conforme o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2013-2015, da Secretaria de Políticas para as Mulheres: “A escola acaba reproduzindo a desigualdade vivida entre as pessoas na sociedade, seja nos currículos, nos livros didáticos, nas práticas das salas de aula ou nos procedimentos de avaliação” (BRASIL, 2013). Nesse mesmo plano figura entre as ações propostas para a profissionalização feminina:

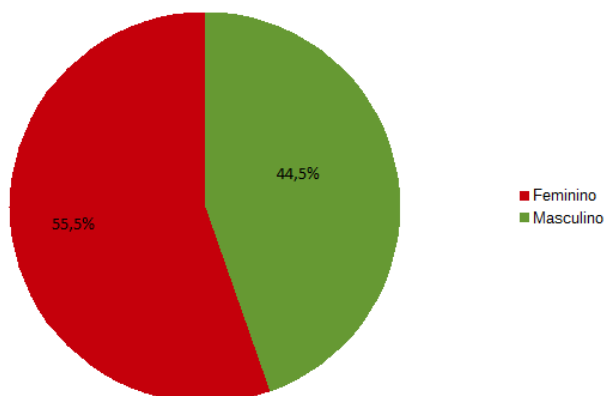
- Ampliar a oferta de cursos de profissionalização articulados com o aumento da escolaridade, especialmente para mulheres em situação de vulnerabilidade social;
- Fortalecer a participação das mulheres nos programas e iniciativas de capacitação profissional, voltados especialmente para o ensino técnico-profissionalizante (Pronatec e outros)[...]
- Promover o acesso e a permanência das mulheres em áreas de formação profissional e tecnológica tradicionalmente não ocupadas por elas, por meio de políticas de ação afirmativa e de assistência estudantil;
- Realizar campanhas para ampliar o número de mulheres nos cursos, tradicionalmente não ocupados por mulheres, do ensino tecnológico e profissional.

Para que se possam promover tais mudanças é preciso conhecer e analisar

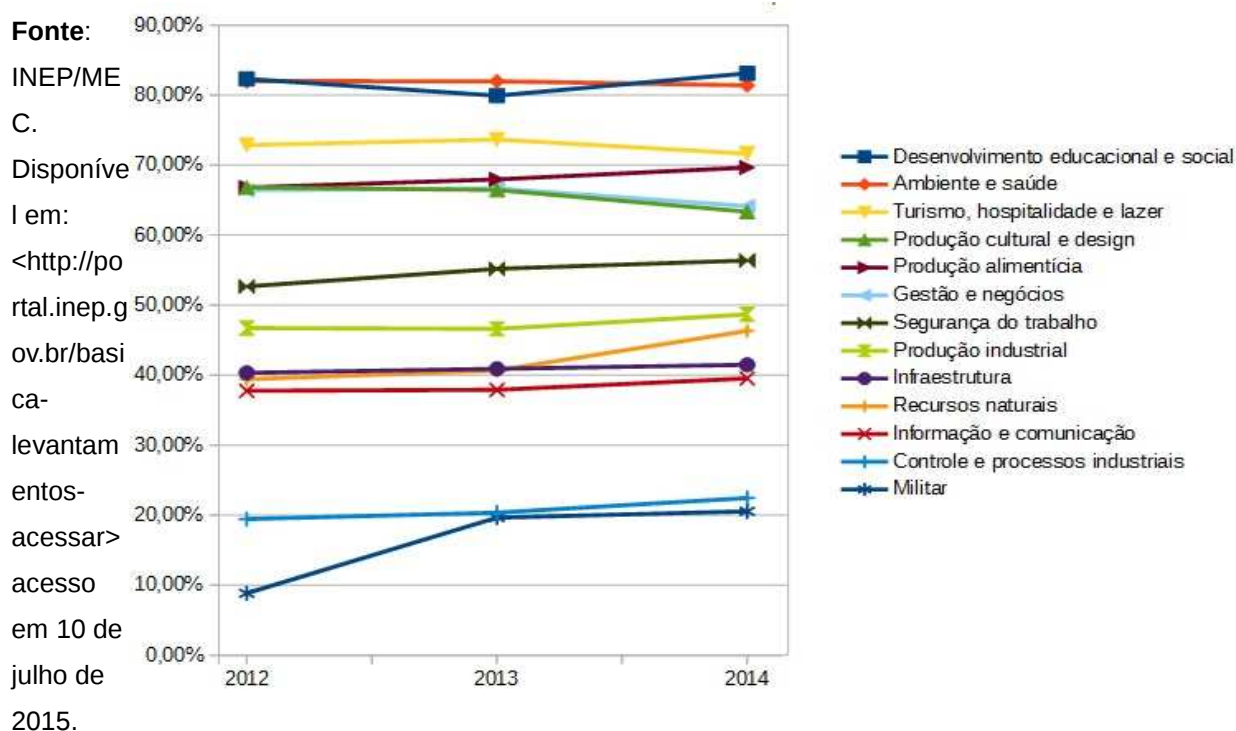
a realidade feminina na Educação Profissional e Tecnológica admitindo que a desigualdade salarial entre homens e mulheres tem fundamentos em nossa construção sociocultural e interferem na forma como as alunas se percebem e são percebidas nas instituições de ensino técnico de nível médio.

No Censo Escolar da Educação Básica realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP em 2014, constata-se que as mulheres são maioria no ensino técnico de nível médio (gráfico 1), porém, quando se realiza uma análise dos censos ocorridos entre 2012 e 2013, é possível observar que a tendência das mulheres por determinados grupamentos de trabalho se estende à escolha dos cursos técnicos. Evidencia-se uma maior participação das mulheres em determinados cursos em detrimento de outros, sendo a prioridade delas os cursos técnicos na área de Desenvolvimento Educacional e Social e Ambiente e Saúde e a menor participação na área Militar e de Controle e Processos Industriais (gráfico 2):

Gráfico 1. Porcentagem de matrículas no ensino técnico de nível médio por sexo- Brasil 2014



Fonte: INEP/MEC Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>
Acesso em 10 de julho de 2015.

Gráfico 2. Matrículas de alunas por eixo da educação tecnológica -2014

Pelo senso comum, o baixo número de mulheres que estudam ou trabalham nas áreas de Ciência e Tecnologia é associado às suas características inatas, como a inaptidão biológica ou emocional para exercerem funções nas áreas das Ciências Exatas e Naturais e nas Engenharias. Nesse sentido, Hirata (2003, p. 148) alerta que “é necessário tentar ver porque as mulheres são consideradas incompetentes, apesar deste alto nível de escolaridade. É importante pensar na questão das mulheres e em sua incompetência técnica”. Considerando-se que o gênero seja uma construção humana, e não um conjunto de características inatas torna-se, então, relevante procurar as origens dessa suposta inaptidão técnica das mulheres.

A formação familiar brasileira mostra um histórico de mulheres assumindo exclusivamente as tarefas domésticas - que não são consideradas trabalho, a não ser quando realizados de maneira remunerada. Somam-se a isto, os estereótipos de gênero que associam as mulheres à habilidade motora fina, minúcia e atenção, sempre associados aos cuidados e às aptidões inatas e naturais, relacionados à fragilidade e à fraqueza.

Para Bruschini (1998, p. 30),

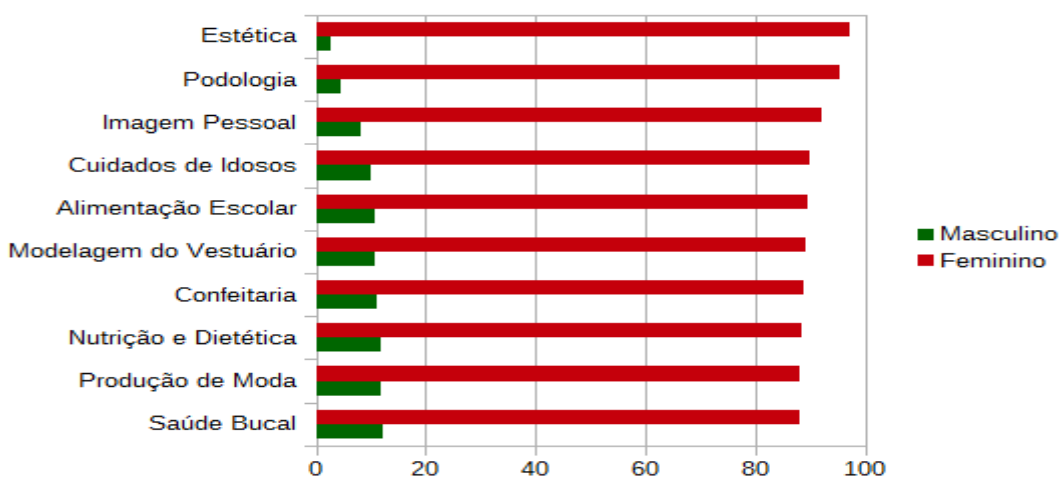
o importante a reter é que o trabalho das mulheres não depende apenas da

demanda do mercado e das suas necessidades e qualificações para atendê-la, mas decorre também de uma articulação complexa, e em permanente transformação, dos aspectos mencionados [O estado conjugal e a presença de filhos, associados à idade e à escolaridade da trabalhadora, as características do grupo familiar, como o ciclo de vida e a estrutura familiar], os quais, é preciso enfatizar, não afetam os movimentos da mão-de-obra masculina.

Assim é consolidada uma imagem da mulher como cuidadora e essa figura não deixa de aparecer quando a mulher assume um posto de trabalho remunerado ou procura qualificação profissional. As funções nas quais se valorizam características como sensibilidade, paciência e delicadeza, consideradas inerentes às mulheres, acabam sendo delegadas mais a elas, o que leva à sua exclusão de funções que demandam decisão, individualidade e racionalidade (QUIRIRNO, 2011).

Essa tendência pode ser observada no perfil dos cursos técnicos de nível médio no Brasil, com maior e menor participação feminina. Entre os cursos com maior porcentagem de mulheres matriculadas em 2014 evidencia-se uma forte tendência aos cursos que preparam para ocupações relacionadas ao cuidado ou *Care* (HIRATA, 2012), tais como estética, podologia, imagem pessoal, cuidados de idosos e alimentação escolar, entre outros (gráfico 3).

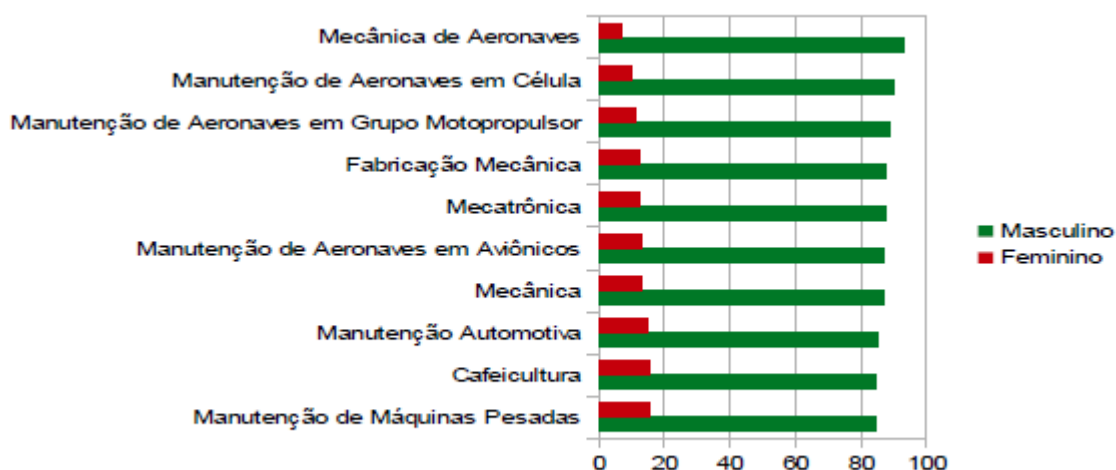
Gráfico 3- Percentual de matrículas por sexo nos 10 cursos técnicos com maior participação feminina -Brasil 2014.



Fonte: INEP/MEC. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>> acesso em 10 de julho de 2015.

Já quando a atenção se volta para as ausências femininas, observa-se que os cursos com menor participação de mulheres (gráfico 4), são fortemente ligados às ciências aplicadas, consideradas áreas-chaves para o desenvolvimento tecnológico.

Gráfico 4 - Percentual de matrículas por sexo nos 10 cursos técnicos com maior participação feminina -Brasil 2014



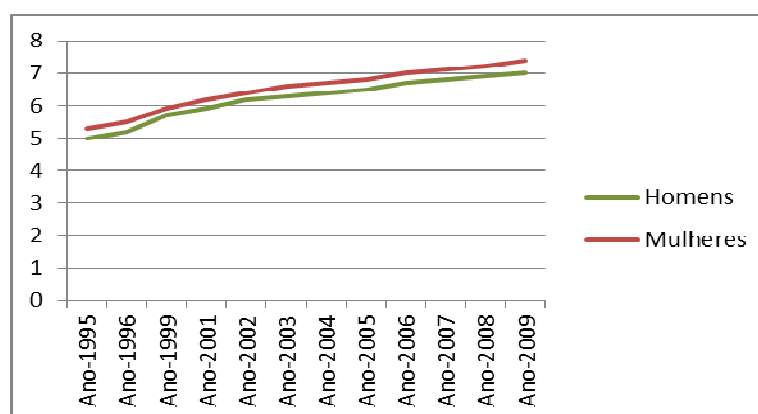
Fonte: INEP/MEC. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>> acesso em 10 de julho de 2015.

Segundo Soares (2001, p. 282), quanto a essa definição do que é atividade feminina,

os argumentos mais comuns em favor desta hipótese são que mulheres não possuem controle emocional para suportar as pressões frequentes em cargos de comando, que mulheres não tomam decisões objetivas e são socialmente educadas para serem “protegidas” e desta forma não adquirem a “agressividade” necessária para competir.

Apesar das mulheres terem em geral mais escolaridade do que os homens, como demonstrado no gráfico 5, e serem maioria nos cursos técnicos, elas tem maior penetração nas áreas de menor remuneração: serviços domésticos, educação, saúde humana e serviços sociais, e em outras atividades de serviços, alojamento e alimentação, como pode ser observado no gráfico 6.

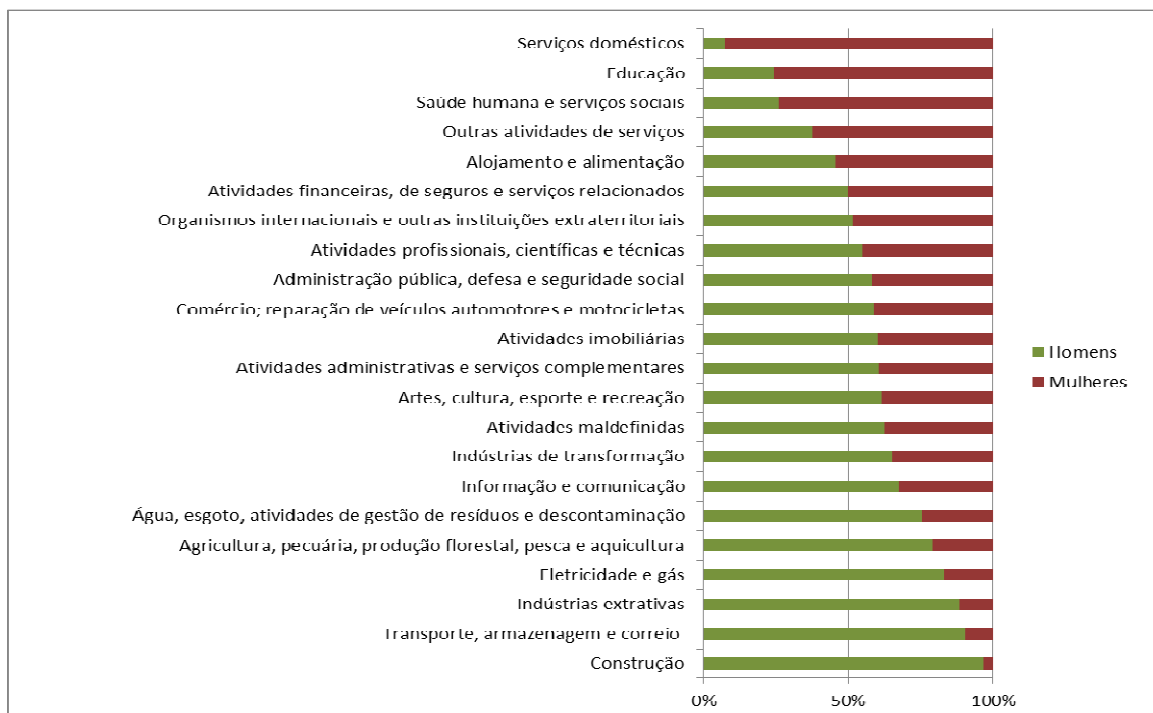
Gráfico 5- Média de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais de idade por sexo Brasil 1995- 2009



Fonte: IBGE. Séries Históricas. (1995-2009). Disponível em

<<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=ECE370&t=media-anos-estudo-pessoas-10-anos>> > acesso em 10 de julho de 2015.

Gráfico 6- Pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, com rendimento do trabalho principal por Seção de atividade do trabalho principal por sexo – Brasil 2010.

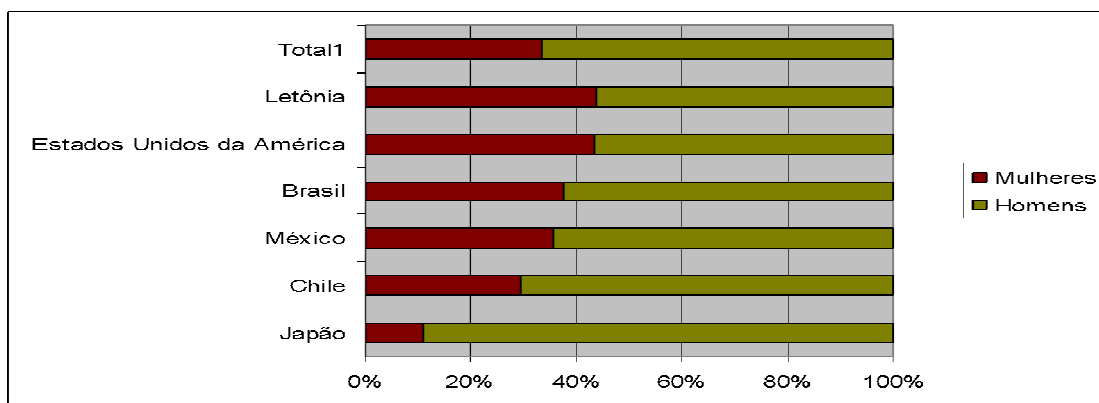


Fonte: IBGE Censo Demográfico 2010 disponível em < > acesso em 10 de julho de 2015.

Essa tendência que leva as mulheres a optarem por determinadas áreas de conhecimento e, conseqüentemente, por setores de emprego formal constantemente menos valorizados, tanto economicamente quanto em prestígio, é descrita por Olinto (2011) como “segregação horizontal” ou “labirinto de cristal” (LIMA, 2013). Já a tendência das mulheres ocuparem atividades mais subordinadas e de apoio é descrita como “segregação vertical” (OLINTO, 2011) ou “teto de vidro” (BILY, SHERRY & MANOOCHECRI, 1995).

Segundo dados da OCDE (2012) sobre diversos países, são nos cargos mais altos que se encontram uma maior diferença entre o número de homens e mulheres. Conforme o gráfico 7, cerca de apenas um terço dos cargos de gerência são ocupados por mulheres:

Gráfico 7- Proporção, por sexo, de cargos de gerência OECD- 2012.



Fonte: OECD (2012c), OECD Family database (indicator LMF1.6).

Total 1 se refere à média entre: Japão, Turquia, Luxemburgo, Chipre, Indonésia, Croácia, Holanda, Itália, República Tcheca, Dinamarca, Malta, Alemanha, Grécia, Áustria, Chile, Finlândia, África Do Sul, Espanha, Bélgica, Romênia, Israel, República Eslovaca, Suíça, Noruega, Irlanda, Estônia, Portugal, Reino Unido, Suécia, México, Canadá, França, Austrália, Bulgária, Eslovênia, Brasil, Islândia, Polônia, Rússia, Lituânia, Hungria, E.U.A., Letônia

Para Hirata (2002), a globalização, com o crescimento da interdependência econômica entre os países ao redor do globo, gerou um crescimento na participação da população em geral no mercado de trabalho, incluindo a feminina, trazendo uma nova configuração da divisão sexual do trabalho, porém essa tendência também traz uma maioria de trabalhos precários e mal remunerados. Observa-se uma predominância das mulheres nos setores informais, principalmente caracterizados por parte das atividades realizadas em casa, sem garantia dos direitos trabalhistas.

Para Hirata (2002, p. 144),

pode-se dizer que as desigualdades de salários, de condições de trabalho e de saúde não diminuíram, e que a divisão do trabalho doméstico não se modificou substancialmente, a despeito de um maior envolvimento nas responsabilidades profissionais por parte das mulheres.

4 A PESQUISA EMPÍRICA

4.1 Relações de Gênero nos Cursos Técnicos do CEFET-MG (2010-2014)

Foram escolhidos, como unidades de análise da pesquisa empírica da presente dissertação, os Campi de Belo Horizonte do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

O CEFET-MG foi oficialmente criado pelo Decreto Nº 7.566 de 23 de setembro de 1909 de Nilo Peçanha, que previa a manutenção, pelo Governo Federal, em todas as capitais dos estados Escolas de Aprendizes Artífices, com objetivo de oferecer ensino profissional primário gratuito.

Conforme o decreto,

o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como faze-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909).

A denominação Escolas de Aprendizes Artífices permaneceu até 1941, quando passou a ser utilizado o nome Liceu Industrial de Minas Gerias; passando para Escola Técnica de Belo Horizonte em 1942; em 1969, Escola Técnica Federal de Minas Gerais e finalmente, Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais em 1978, quando começou também a ofertar cursos de nível superior. Atualmente a instituição conta com nove campi em áreas de intenso desenvolvimento industrial em Minas Gerais: Belo Horizonte, Leopoldina, Araxá, Divinópolis, Timóteo, Varginha, Nepomuceno, Curvelo e Contagem.⁸

Os cursos ofertados em Belo Horizonte, durante os anos 1960, foram marcados pela entrada das mulheres e o vertiginoso crescimento de matrículas femininas no Curso Técnico em Química, sendo a primeira ocorrência de um curso majoritariamente feminino na instituição. Para Tavares e Oliveira (2012, p.12), esse fenômeno teve como principal aspecto motivador a percepção dessas mulheres da

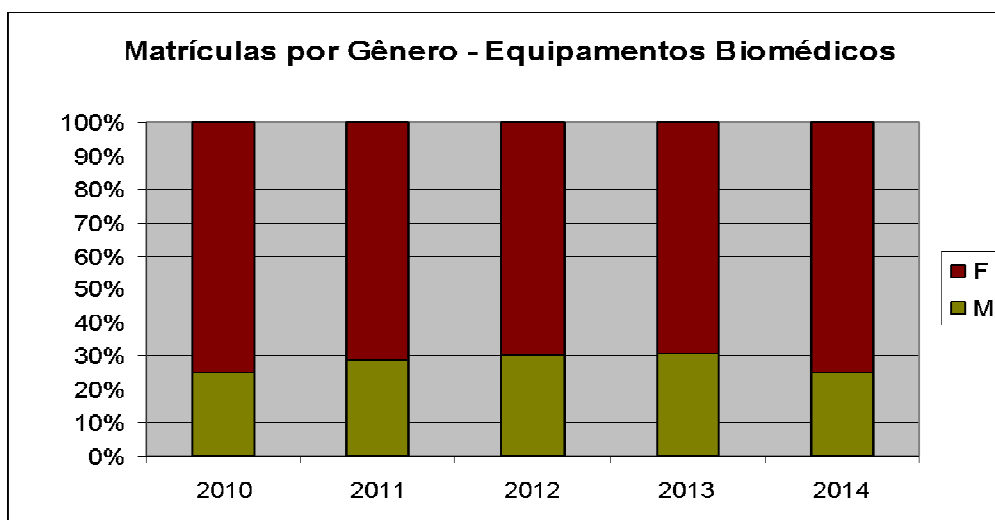
8

Informação disponível em <<http://www.cefetmg.br/textoGeral/historia.html>>, acesso em 20 de julho de 2016.

carreira técnica como alternativa à profissão docente, que era ofertada nos cursos de magistério.

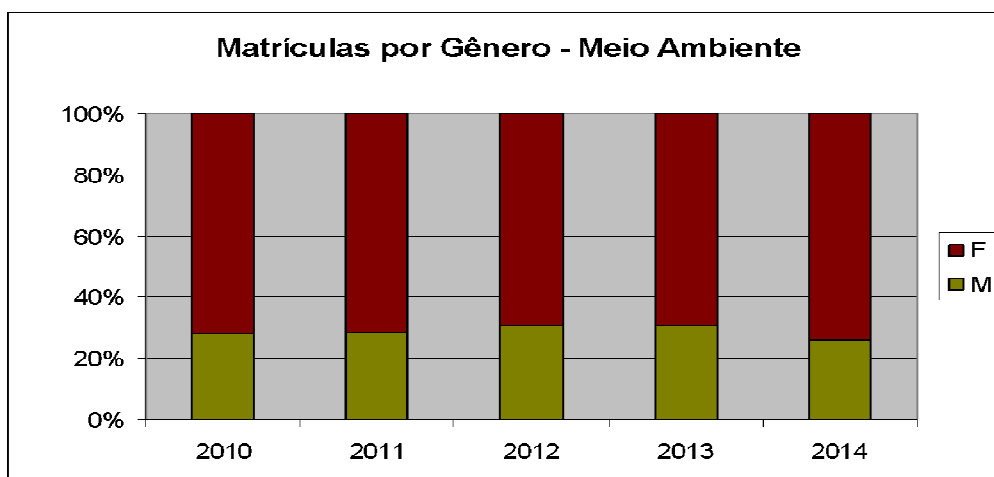
Desde essa época até a atualidade o número de mulheres que estudam nesses campi, aumentou consideravelmente, porém, ao contrário do que se observa no país como um todo, onde as matrículas femininas se tornaram maioria, as matrículas permanecem sendo majoritariamente masculinas. Nos gráficos seguintes são mostrados os deslocamentos ocorridos entre 2010 e 2014 em cada um dos cursos técnicos de nível médio ofertados pela instituição.

Gráfico 8- Porcentagem de matrículas por gênero no curso técnico em equipamentos biomédicos do CEFET-MG entre 2010 e 2014.



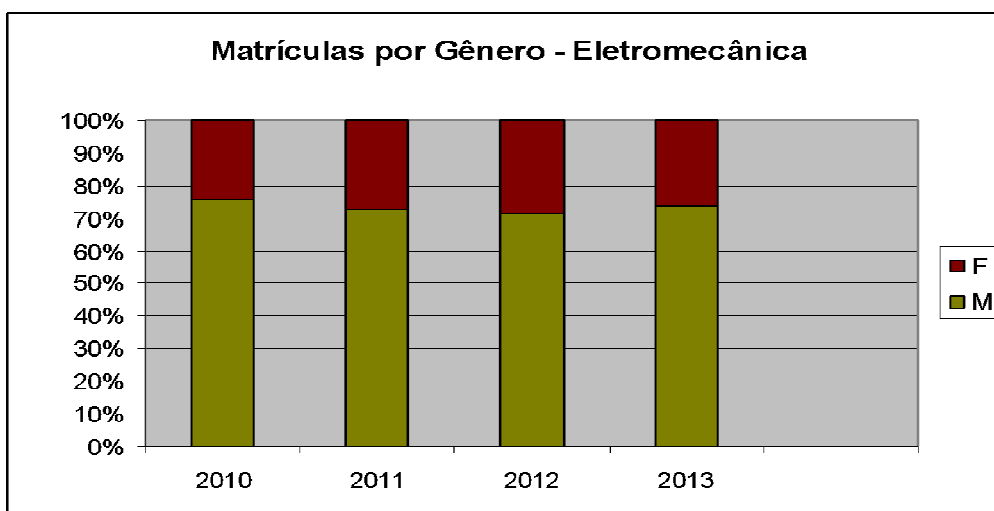
Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Censo da educação, disponíveis em <>, acesso em 14 de junho de 2016.

Gráfico 9- Porcentagem de matrículas por gênero no curso técnico em meio ambiente do CEFET-MG entre 2010 e 2014.



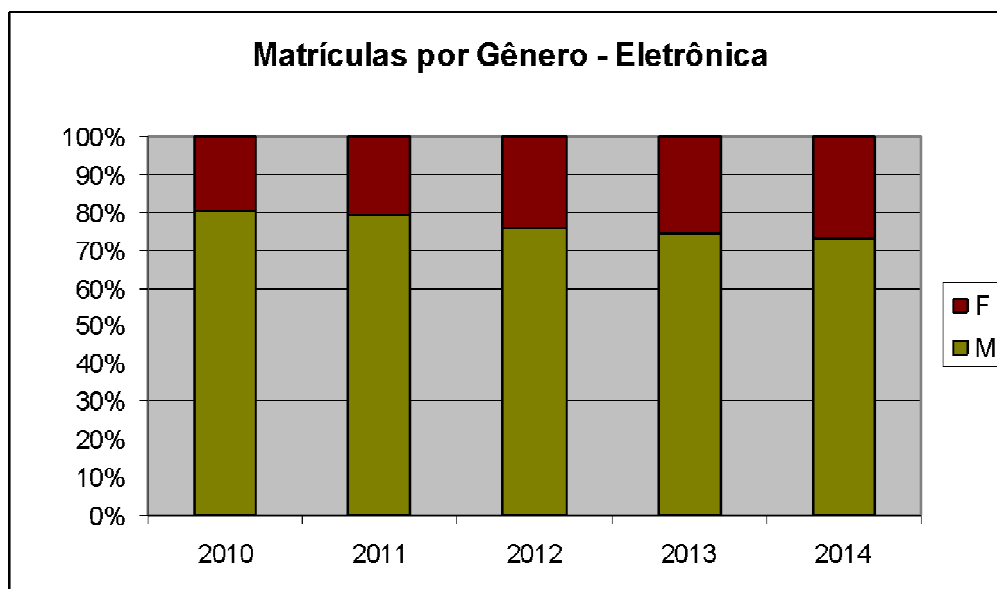
Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Censo da educação, disponíveis em <>, acesso em 14 de junho de 2016.

Gráfico 10- Porcentagem de matrículas por gênero no curso técnico em eletromecânica do CEFET-MG entre 2010 e 2014.



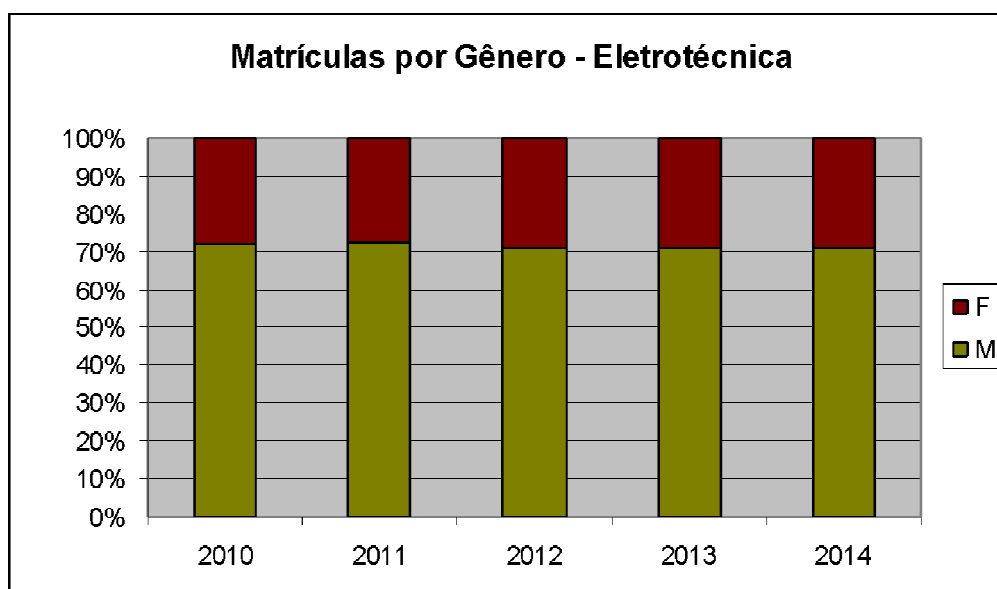
Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Censo da educação, disponíveis em <>, acesso em 14 de junho de 2016.

Gráfico 11. Porcentagem de matrículas por gênero no curso técnico em eletrônica do CEFET-MG entre 2010 e 2014.



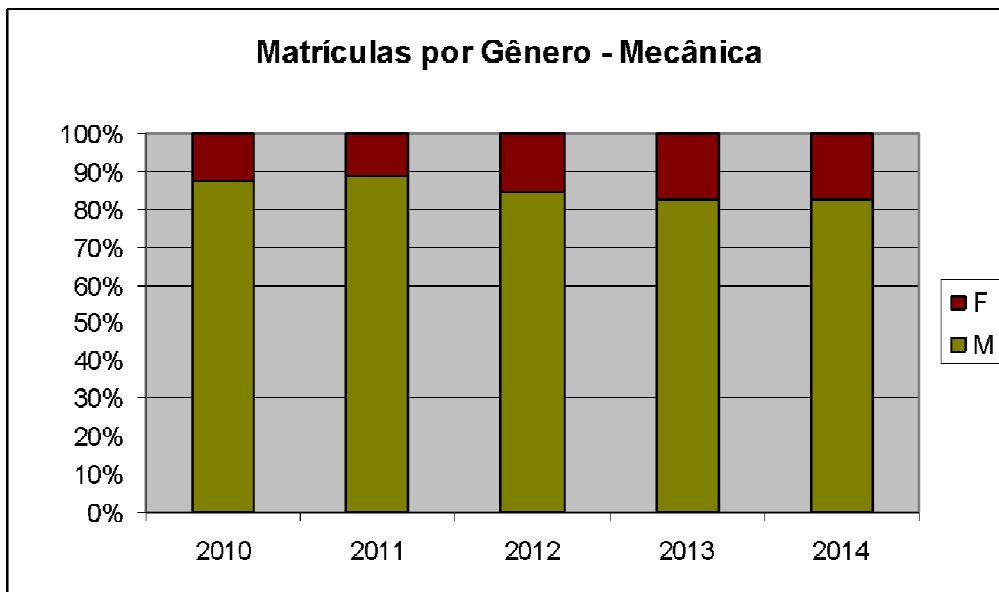
Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Censo da educação, disponíveis em <>, acesso em 14 de junho de 2016.

Gráfico 12. Porcentagem de matrículas por gênero no curso técnico em eletrotécnica do CEFET-MG entre 2010 e 2014.



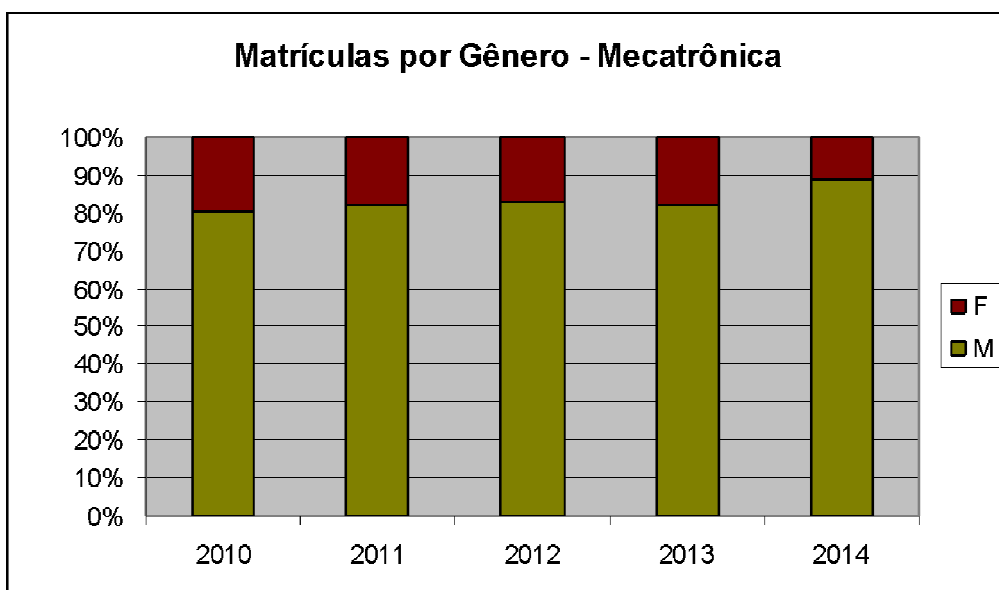
Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Censo da educação, disponíveis em <>, acesso em 14 de junho de 2016.

Gráfico 13. Porcentagem de matrículas por gênero no curso técnico em mecânica do CEFET-MG entre 2010 e 2014.



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Censo da educação, disponíveis em <>, acesso em 14 de junho de 2016.

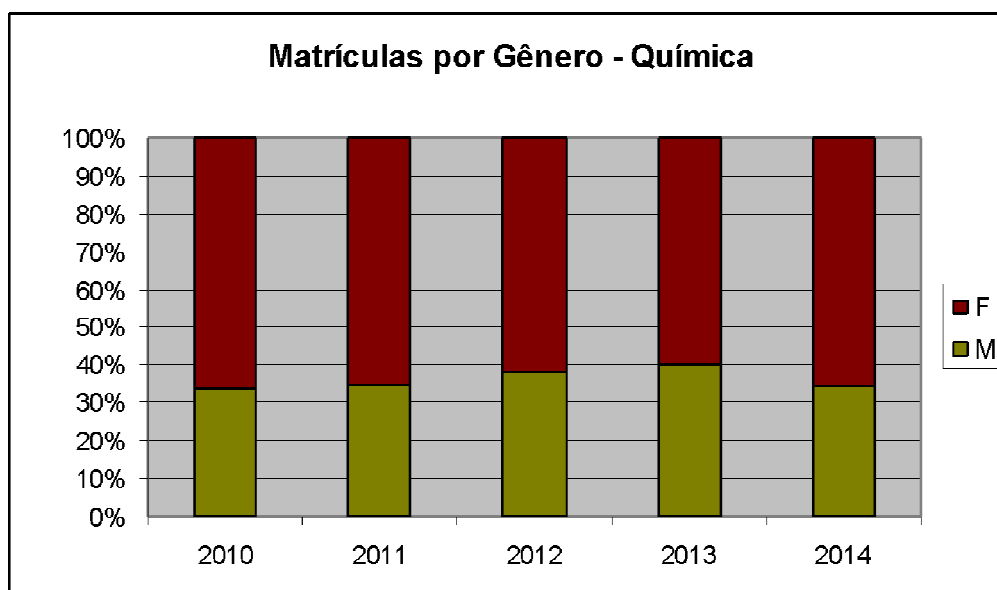
Gráfico 14. Porcentagem de matrículas por gênero no curso técnico em mecatrônica do CEFET-MG entre 2010 e 2014.



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Censo da educação, disponíveis em <>, acesso em 14 de junho de 2016.

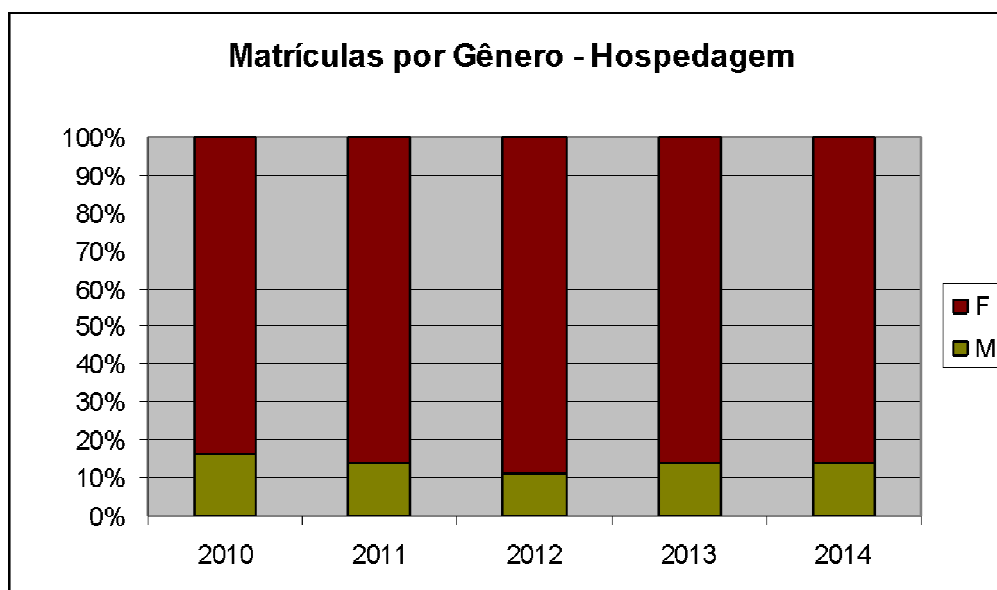
Gráfico 15- Porcentagem de matrículas por gênero no curso técnico em

química do CEFET-MG entre 2010 e 2014.



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Censo da educação, disponíveis em <>, acesso em 14 de junho de 2016.

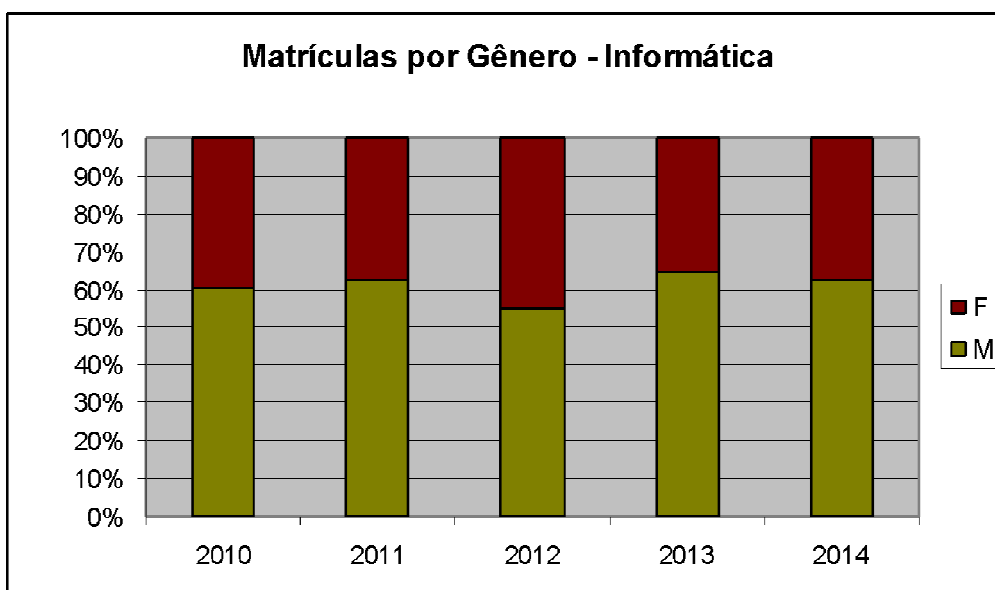
Gráfico 16- Porcentagem de matrículas por gênero no curso técnico em hospedagem do CEFET-MG entre 2010 e 2014.



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Censo da educação, disponíveis em <>, acesso em 14 de junho de 2016.

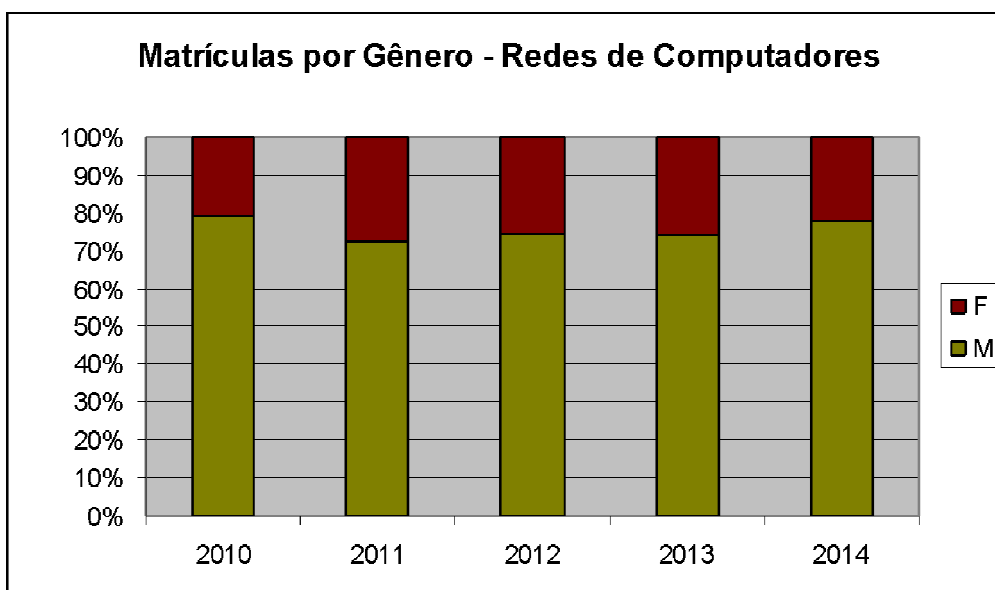
Gráfico 17- Porcentagem de matrículas por gênero no curso técnico em

informática do CEFET-MG entre 2010 e 2014.



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Censo da educação, disponíveis em <>, acesso em 14 de junho de 2016.

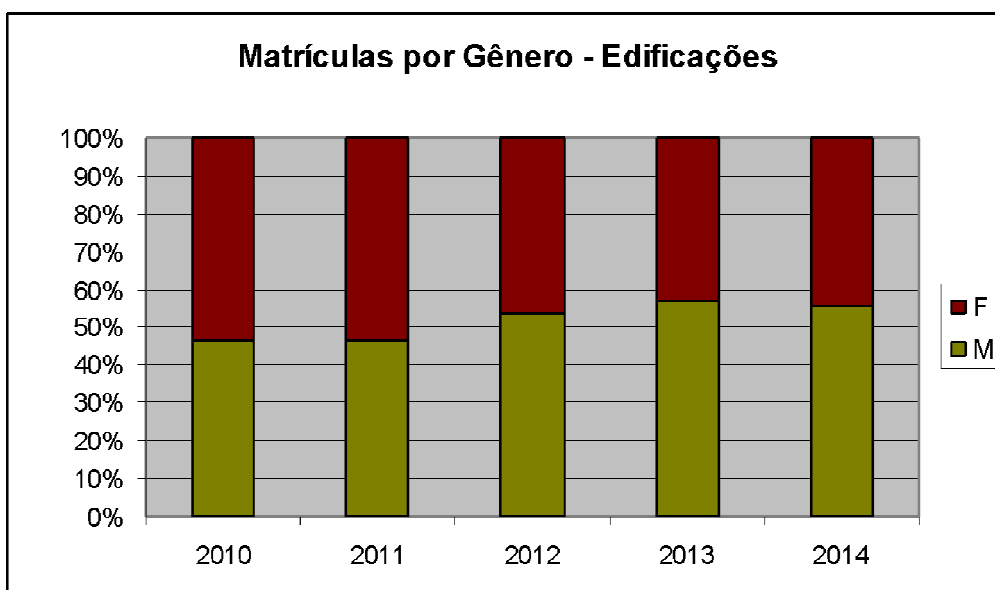
Gráfico 18- Porcentagem de matrículas por gênero no curso técnico em redes de computadores do CEFET-MG entre 2010 e 2014.



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Censo da educação, disponíveis em <>, acesso em 14 de junho de 2016.

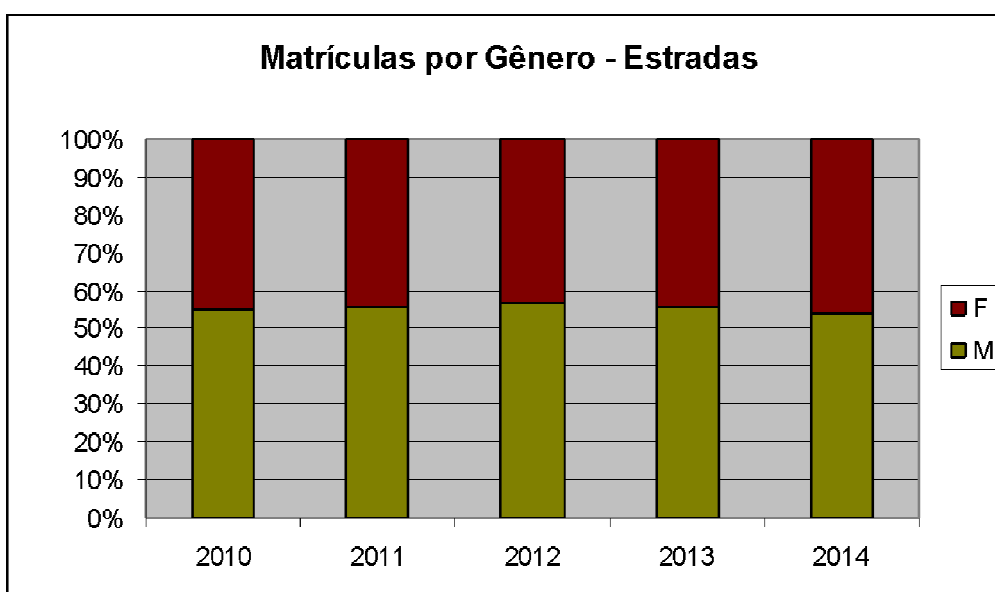
Gráfico 19- Porcentagem de matrículas por gênero no curso técnico em

edificações do CEFET-MG entre 2010 e 2014.



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Censo da educação, disponíveis em <>, acesso em 14 de junho de 2016.

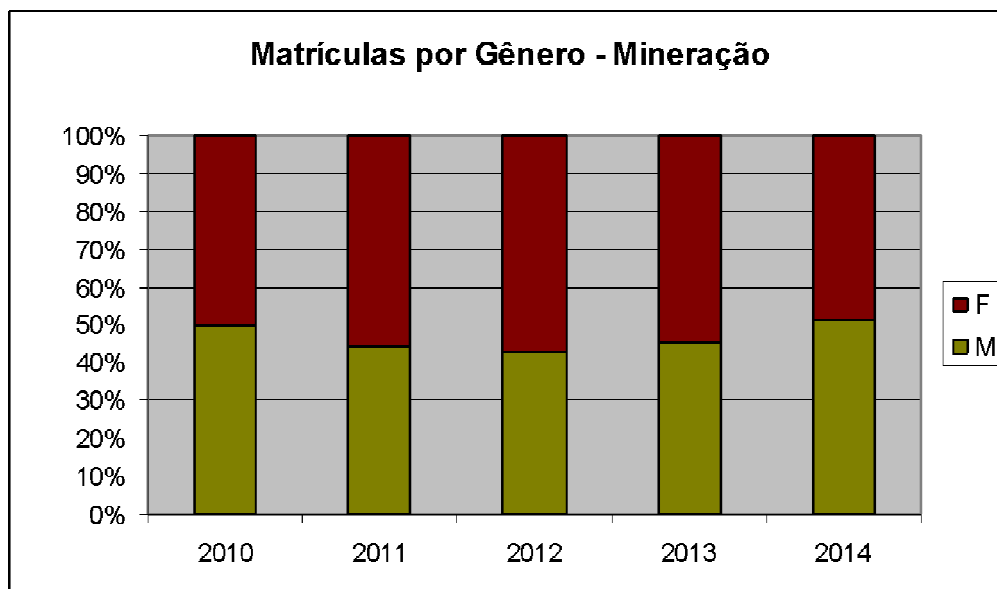
Gráfico 20- Porcentagem de matrículas por gênero no curso técnico em estradas do CEFET-MG entre 2010 e 2014.



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Censo da educação, disponíveis em <>, acesso em 14 de junho de 2016.

Gráfico 21- Porcentagem de matrículas por gênero no curso técnico em

mineração do CEFET-MG entre 2010 e 2014.



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Censo da educação, disponíveis em <>, acesso em 14 de junho de 2016.

Nos gráficos apresentados é possível observar que ocorrem discretas variações na divisão por gênero nos cursos técnicos, no Curso Técnico em Mecânica, inclusive, há um aumento progressivo da porcentagem de mulheres. Porém, ao analisar os cursos em conjunto, evidencia-se, de forma bastante acentuada, a segregação horizontal. Existem os cursos em que é constante a predominância masculina: Eletromecânica, Eletrônica, Eletrotécnica, Mecânica, Mecatrônica, Informática, Redes de Computadores e Estradas; e cursos com predominância feminina: Equipamento Biomédicos, Meio Ambiente, Química e Hospedagem; sendo minoria aqueles em que ocorre alguma mudança, como o curso de Edificações e Mineração que têm números de alunos e alunas bem equilibrados ao longo do tempo.

A partir desse levantamento foram selecionados para a pesquisa empírica, os cursos com maior e menor participação feminina: Curso Técnico em Hospedagem e Curso Técnico em Mecânica, respectivamente.

O Curso Técnico em Hospedagem busca desenvolver nos egressos as competências para

- Executar procedimentos operacionais de reservas, utilizando técnicas específicas, considerando as políticas estabelecidas, e controlar a disponibilidade de ocupação das unidades habitacionais do meio de hospedagem;
- Executar procedimentos operacionais para venda, montagem, estruturação

e controle dos espaços de eventos dos meios de hospedagem;
 -Realizar os procedimentos operacionais de atendimento ao hóspede na chegada, permanência e saída do meio de hospedagem;
 -Supervisionar e operacionalizar a higienização e arrumação das unidades habitacionais, das áreas sociais e de serviços;
 -Controlar materiais de suprimentos das unidades habitacionais, de higiene e limpeza e equipamentos do setor de governança;
 -Planejar a rotina operacional das atividades diárias e a alocação de pessoal nos setores de governança e recepção nos meios de hospedagem;
 -Aplicar os princípios da responsabilidade socioeconômica e ambiental no setor de hospedagem;
 -Aplicar princípios éticos e críticos em sociedade e, especificamente, diante das relações do mundo do trabalho. (CEFET-MG, 2016)

Evidencia-se, na busca do desenvolvimento dessas competências para um profissional formado por uma instituição de Educação Tecnológica, o que Hirata (2011, p.32) descreve como um reconhecimento profissional das habilidades ditas tradicionalmente femininas, aquelas que estão ligadas ao cuidado e bem estar de terceiros. O que leva a diversas tensões no mundo do trabalho.

Por conseguinte, o que está em jogo é de monta: levar a reconhecer, na esfera pública, o trabalho realizado pelas mulheres na esfera privada e, conseqüentemente, transformar trabalho doméstico em trabalho mercantil – eventualmente efetuado em um âmbito misto, também por homens –, reconhecimento tanto social quanto financeiro (Hirata, 2011, p.32).

Já os cursos com maior participação masculina: mecânica, eletrotécnica e mecatrônica, estão intimamente relacionados às habilidades que consideradas tradicionalmente tecnológicas, como explicitado nos perfis dos profissionais a se formar:

O técnico em Mecânica elabora projetos de produtos, ferramentas, máquinas e equipamentos mecânicos. Planeja, aplica e controla procedimentos de instalação e de manutenção mecânica de máquinas, além de controlar processos de fabricação com foco na qualidade e produtividade. Aplica técnicas de medição e ensaios mecânicos e especifica materiais para construção mecânica.⁹

O técnico em Eletromecânica deve ser capaz de projetar e instalar sistemas de acionamento e controle eletroeletrônicos, programar e executar atividades que envolvem controle de processos, projetos elétricos, eletrônica industrial, controles lógicos programáveis e operações de máquinas elétricas.¹⁰

9

<http://www.cefetmg.br/textoGeral/Cursos/Tecnicos/Mecanica.html>

10

<http://www.cefetmg.br/textoGeral/Cursos/Tecnicos/Eletromecanica.html>

O técnico em Eletromecânica deve ser capaz de projetar e instalar sistemas de acionamento e controle eletroeletrônicos, programar e executar atividades que envolvem controle de processos, projetos elétricos, eletrônica industrial, controles lógicos programáveis e operações de máquinas elétricas (CEFET-MG, 2015).¹¹

4.2 As Alunas da CEFET-MG sujeitos da pesquisa empírica

No presente capítulo serão apresentados e analisados os relatos das alunas entrevistadas do CEFET-MG, sujeitos da presente pesquisa.

Foram realizadas entrevistas, nas dependências da instituição, com 11 alunas dos cursos técnicos integrados no ano de 2016, sendo 7 alunas do Curso Técnico em Hospedagem (hegemonicamente feminino) e 4 alunas do curso técnico em mecânica (reconhecido como masculinizado). As entrevistadas foram escolhidas por acessibilidade e pelo interesse de contribuir com a pesquisa.

Antes do início das entrevistas, todas as alunas leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 01). As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas na íntegra pela pesquisadora.

O critério para a suspensão da coleta de informações foi o de saturação, cuja descrição de Fontanella et. al. (2008, p.17) é: “o fechamento amostral por saturação teórica é operacionalmente definido como a suspensão de inclusão de novos participantes quando os dados obtidos passam a apresentar, na avaliação do pesquisador, uma certa redundância ou repetição”.

Optou-se por entrevistar alunas do curso técnico em mecânica, que apresenta a segunda menor presença feminina, após se constatar que o curso que apresenta o menor número de mulheres, mecatrônica, tem essa representação tão baixa que não proveria amostra suficiente para a pesquisa.

Faz-se importante observar também que as entrevistas foram realizadas em datas próximas à mostra de profissões promovida pelo CEFET-MG, sendo algumas referências feitas pelas alunas referentes a esse evento e no contexto político do processo de impeachment da então presidente Dilma Rousseff.

Serão apresentados dados das alunas para sua caracterização, porém os

11

<http://www.cefetmg.br/textoGeral/Cursos/Tecnicos/Eletromecanica.html>

nomes verdadeiros foram trocados por nomes fictícios com vistas a proteger as suas identidades.

4.2.1 Perfil das entrevistadas

Foi traçado um perfil de cada uma das entrevistadas, evidenciando características pessoais, tais como idade, raça ou etnia, status de relacionamento, composição do grupo familiar e situação socioeconômica, com o objetivo de auxiliar na análise do discurso das entrevistadas:

1 Alice: 18 anos, aluna do Curso Técnico em Hospedagem, negra, reside com os pais e a irmã mais nova, tem uma relação homoafetiva e é proveniente de escola pública.

2 Raquel: 18 anos, aluna do Curso Técnico em Hospedagem, branca, filha única, reside com os pais, tem uma relação heteroafetiva e é proveniente de escola pública.

3 Anna: 18 anos, aluna do Curso Técnico em Hospedagem, negra, reside com os pais e o irmão mais velho, sem namorado (a) e é proveniente de escola pública.

4 Cecília: 17 anos, aluna do Curso Técnico em Hospedagem, negra, reside com os pais e uma irmã, sem namorado (a) e é proveniente de escola pública.

5 Carolina: 16 anos, aluna do Curso Técnico em Hospedagem, branca, reside com o pai, a avó e irmãos, tem uma relação heteroafetiva e é proveniente de escola pública.

6 Helena: 17 anos, aluna curso técnico em hospedagem, negra, reside com os pais e um irmão mais novo, tem uma relação homoafetiva e é proveniente de escola pública.

7 Célia: 18 anos, aluna do Curso Técnico em Hospedagem, branca, reside com os pais, sem namorado (a) e é proveniente de escola

particular.

8 Naomi: 17 anos, aluna do curso técnico em mecânica, negra, reside com os pais, sem namorado (a) e é proveniente de escola particular.

9 Luísa: 17 anos, aluna do curso técnico em mecânica, branca, reside com os pais, sem namorado (a) e é proveniente de escola pública.

10 Virgínia: 16 anos, aluna do Curso Técnico em Mecânica, negra, reside com a mãe, avó e dois primos, tem uma relação heteroafetiva e é proveniente de escola pública.

11 Lívia: 16 anos, aluna do Curso Técnico em Mecânica, branca, reside com o pai, um tio e a avó, sem namorado (a) e é proveniente de escola pública.

Torna-se relevante ressaltar ainda que os pais e/ou responsáveis pelas alunas, em sua grande maioria, tem escolaridade de nível médio e exercem trabalhos assalariados.

Após a transcrição das entrevistas, os relatos foram organizadas conforme as categorias de análise propostas, sendo algumas já previstas no projeto de pesquisa e outras percebidas durante o desenvolvimento da coleta de informações em campo. A partir do *corpus* das entrevistas, foram selecionadas algumas amostras de relatos, que pudessem ser representativas das opiniões das alunas sobre o tema estudado nessa pesquisa.

As análises foram feitas tendo como pressuposto metodológico a Análise Crítica do Discurso proposta por Fairclough, Mulderrig e Wodak (2011) que, “procura ser, em sua metodologia, ao mesmo tempo, descritiva, interpretativa e explicativa, diferindo-se de outras abordagens da Linguística”. Assim, foram consideradas nas amostras analisadas, as três dimensões da linguagem propostas nesse método. Inicialmente o *corpus* foi considerado sob a perspectiva textual, onde se procurou perceber os elementos micros do discurso, aqueles referentes ao léxico, sintaxe, etc. Buscando a dimensão representacional, que procura, segundo Melo (2011, p.1342) como:

[...] evidenciar textualmente quem faz/é/pensa/diz algo e em que circunstâncias. Isso significa que esse tipo de análise se propõe a indicar os significados ideacionais do texto: que tipo de conhecimentos ou crenças são produzidos e, portanto, que representação da realidade o texto oferece, por isso chamados por Fairclough de significados representacionais.

Buscou-se também considerar a função interpessoal, na qual se procura estabelecer os elementos, os significados identificacionais e os relacionais, evidenciando elementos linguísticos que tratem da relação do emissor com os interlocutores e perceber indicativos de controle e hegemonia.

É importante esclarecer que esses elementos foram analisados de forma integrada, uma vez que, conforme afirma Melo (2011, p.1343), “um texto é constituído por um conjunto de elementos estruturais que, ao mesmo tempo, representam a realidade, estabelece e cria identidades e relações e organiza a informação textual”.

Posteriormente seguiu-se para a análise da dimensão da prática discursiva. Buscou-se perceber os elementos macros da fala, sua intertextualidade e interdiscursividade, considerando os elementos exteriores ao texto que interferem em sua produção.

E por fim foi analisada a dimensão da prática social, procurando realizar conexões entre o texto produzido e ideologias e hegemonias. Diferentemente das dimensões anteriores, essa é dependente de teorias de outras áreas de conhecimento e na composição dessa dissertação optou-se pelas teorias da Sociologia do Trabalho Francesa, de base marxista.

Toda essa análise leva em conta a visão de Fairclough (2012, p. 308) sobre a relação da linguagem com a prática social:

A concepção de práticas sociais no permite combinar as perspectivas de estrutura e de ação – uma prática é, por um lado, uma maneira relativamente permanente de agir na sociedade, determinada por sua posição dentro da rede de práticas estruturada; e, por outro, um domínio de ação social e interação que reproduz estruturas, podendo transformá-las. Todas são práticas de produção, arenas dentro das quais a vida social é produzida, seja ela econômica, política, cultural, ou cotidiana.

4.2.2 Relação Prévia das alunas com a Tecnologia

As alunas entrevistadas, quando questionadas sobre sua relação com a tecnologia, demonstram ter uma visão de C&T mais ampliada do que a

tradicionalmente relatada pelo senso comum. Infere-se que parte desse discurso seja influenciada pelo fato de estudarem em uma escola pública federal conhecida pela formação de jovens para áreas tecnológicas, no qual, desde o início do curso, têm acesso a leituras, debates e trabalhos práticos envolvendo ciência e tecnologia. Essa visão também aparece quando falam dos motivos que as levaram previamente a escolher o curso, o que sugere uma reelaboração dos aspectos anteriores ao ingresso na instituição às novas reflexões realizadas durante o período de estudo no CEFET-MG. Virgínia faz referência a visões conflitantes que tem da tecnologia, aquela relacionada às tecnologias da informação e comunicação e uma ancorada na função social da C&T:

Sempre que eu penso em tecnologia, penso em celular, software, nas minhas aulas de CAD (desenho assistido por computador), isso, mas eu acho que tecnologia devia ser acessibilidade, né? Quanto mais pessoas, melhor. (Virgínia. Curso Técnico em Mecânica).

A dicotomia de visões sobre C&T é mais presente entre as entrevistadas do Curso Técnico em Mecânica, que estão em um campo tradicionalmente considerado tecnológico. Essa polarização de ideias preconcebidas tem bases históricas, pois, segundo Carvalho (2002) foram gestadas na forma como as ciências se desenvolveram:

Aconteceu que historicamente o campo científico foi apropriado pelos homens que aí passaram a exercer a prática científica com exclusividade masculina. O mundo científico foi então construído sob regras e códigos androcêntricos e patriarcais cujas características são principalmente a objetividade e a racionalidade, características estas, que não se encaixavam nas características consideradas femininas pela sociedade da época (séculos XV-XVI-XVII). (CARVALHO, 2002, p.2).

Já entre as entrevistadas do Curso Técnico em Hospedagem, há uma postura combativa em defesa do próprio curso, que, embora não tenha uma essência tecnológica como visto pelo senso comum, é parte integrante e relevante para a tecnologia. A fala de Helena exemplifica essa postura de denúncia do preconceito sofrido dentro do curso, introduzindo o desejo de que as ciências humanas sejam tratadas como importantes e válidas. Evidencia-se ainda um

incômodo da aluna com relação à forma em que a área é vista socialmente. A defesa das áreas de Ciências Humanas como ciências válidas esteve presente nas falas de todas as alunas do Curso Técnico em Hospedagem, aqui exemplificadas pelas falas de Helena e Anna:

A ciência não é só laboratório, não é colocar uma coisa dentro da outra. Existem ciências humanas, que é um tipo de ciência. E tem um preconceito das ciências humanas, e aí nosso curso está dentro disso. Dizem que as ciências humanas são mais fáceis. Mais fácil nada! Aham que é mais fácil porque está dentro do cotidiano, que é lidar com pessoas e é uma coisa mais próxima da realidade, mas na real, vocês não sabem não, tem que ter técnica dentro dos procedimentos, tem muita coisa. Ah, falam que hospedagem é você receber a pessoa, dar a chave pra ela no hotel e pronto. E não, tem um monte de processos, não é só dar a chave. Tem todo um tipo de preocupação que as pessoas não têm noção, sabe? E pode não ter calculo, mas o cálculo 1 que você faz hoje é o mesmo cálculo que o fulaninho vai estudar daqui a pouco. Pra gente complica, é o tempo todo, não tem rotina, muda o tempo todo. E as pessoas não valorizam isso porque acham que é muito fácil. Desde sempre essa é uma tendência de ridicularizar as coisas que são de humanas, porque faz as pessoas pensarem, faz as pessoas se darem bem e isso não é o que a galera quer, né? Querem gente produzindo, produzindo, produzindo. Ainda mais dentro da instituição, já que é o único curso que faz umas coisas assim, dá pra perceber como que quebra. (Helena – Curso de Hospedagem).

É outra coisa que a gente sofre muito preconceito, porque as pessoas não veem nenhum curso da área de humanas como influentes na área de tecnologia,. Só que a gente trabalha muito com a sociedade e tudo, toda tecnologia que a gente desenvolveu até hoje, foi fruto do que a sociedade estava vivendo naquele momento, tudo fruto daqueles acontecimentos, e eles não têm noção disso, só que para a gente uma coisa não tem como separar da outra. (Anna – Curso de Hospedagem).

A opinião das alunas, contrapõem-se à perspectiva histórica, descrita por Chassot (2003, p.93), de tais ciências seriam uma extensão das atividades de trabalho reprodutivo, realizado no lar e fora da esfera social e portanto hierarquicamente inferiores. De fato a oposição entre ciências humanas e as ciências exatas, mais comumente vista na literatura como ciências *hard* e *soft*, surge até nas falas das entrevistadas mais concisas, como é o caso de Cecília: “Ué, escolhi porque é o único curso técnico de humanas”.

4.3 Relações de Gênero e Sexismo nos Cursos Técnicos

Para analisar o discurso das entrevistadas sobre os sexismo no curso

escolhido por elas, os relatos foram divididos entre aquelas que dizem respeito aos professores, aos demais alunos e em relação à instituição como um todo.

Em se tratando do posicionamento dos professores, é necessário observar que existe uma divisão nos cursos técnicos integrados entre aqueles que lecionam as disciplinas da base comum do ensino médio e os atuantes nas disciplinas técnicas. Dentre esses últimos, no Curso Técnico em Mecânica as alunas descrevem uma predominância de docentes homens, provenientes de cursos de engenharia, que, conforme é possível aferir nos estudos de Casagrande e Souza (2016, p.847), são cursos onde permanecem bastante presentes os preconceitos a respeito das habilidades de mulheres para realizá-los.

A maioria das falas das entrevistadas descreve a reprodução desses pensamentos sexistas por parte dos professores, reafirmando constantemente a inadequação feminina para o curso, como é o caso da fala de Lívia.

A gente estava na aula e o professor deu exemplo “Ah, desde o tempo de Adão”, alguma coisa assim, e a gente questionou “porque não Eva?” e ele falou, “Porque o mundo é machista” e a gente falou “Só porque o mundo é machista todo mundo tem que ser machista?” e aí ele começou a falar, falar e falar. Num outro evento, que foi semana passada, ele disse tipo “Porque o feminismo prejudicou muito mais as mulheres do que ajudou” e a gente ficou assim (expressão de espanto) “Porque hoje as mulheres, elas tem que dividir a conta, hoje as mulheres têm que abrir a própria porta.” Aí a gente falou assim: “eu prefiro abrir a minha própria porta e ter uma visibilidade do que o contrário, porque por mais que o mundo ainda seja machista, anos atrás eu era queimada por fazer uma reunião com mulheres e se hoje eu tenho que abrir a minha porta, eu prefiro abrir a porta do que ser queimada.” E não foi só isso, sabe? Foram outros eventos de machismo também e esses professores são antigos no CEFET. Então eu fico pensando, quantas vezes eles disseram isso? E tem aquela velha história, se você dá aula numa sala de homens, que só tem homens, é uma coisa, quando você dá aula pra meninas, o tratamento é diferente, então eu fico pensando, se a gente estava lá, e eles disseram isso, imagina se a gente não estivesse, é realmente um circo de horrores, eu acho. (Lívia - Mecânica)

Também as alunas do Curso Técnico em Hospedagem sentem um sexismo atuante entre os professores que consideram o curso de menor valor, como um corpo estranho à instituição de base tecnológica. Essa divisão é descrita por Stancki (2012, p.07) a partir da construção da ciência e da tecnologia como domínios masculinos, apresentando como consequência desse processo a educação técnico-profissional também concebida como um espaço de formação masculina.

Muito sexismo, a gente tem muito isso. Esse ano aconteceu várias vezes de professores desvalorizarem o curso, que é curso de mulher, que se você é mulher, tem que fazer hospedagem, tem gente que fala que hospedagem não deveria existir porque é curso de mulher. Que o CEFET é lugar para homem, não é escola para mulher, então tem bastante ainda. (Anna Hospedagem)

Porém, há falas que contradizem essa realidade, como é o caso de Virgínia que afirma nunca ter passado por qualquer situação de machismo no CEFET-MG e, ao contrário de Livia, que atribui à longa estadia dos professores no cargo como um fator de cristalização de preconceitos, vê essa longa carreira como um aspecto positivo, que lhes confere muita autoridade e conhecimento. Essa postura pode ser vista como uma estratégia de resistência, uma vez que ela também afirma que existe uma forte hierarquia entre professores e alunos e atribui não ser afetada pelo machismo, ao fato de se impor diante dos colegas e professores.

O curso técnico do CEFET é muito bom, muito bom, bom mesmo, se você souber se dedicar, não ficar vagando. Os professores tem uma carga de conhecimento muito grande, até porque são muitos professores velhos de casa e eles trabalharam com isso, eles tem experiência, te dá um conhecimento muito grande. Os professores eu falei que são muito bons, acho que tem um respeito muito grande, pelo menos no segundo ano. Com os meus colegas eu nunca tive problema nenhum, nunca tive problema com o fato de eu ser mulher no Curso Técnico em Mecânica, porque eu sempre me impus muito, tipo “olha, eu estou aqui, não tem como vocês me ignorarem”, daí nunca tive problema com isso, tanto que esse grupo de amigos estão comigo desde os primeiros dias de aula e eles entenderam que eu não seria ‘a menininha’. Então a minha relação com professores e colegas nunca teve problema não. (Virgínia - Mecânica)

Referente aos colegas de curso e também de outros cursos, existe um consenso quanto aos estereótipos carregados pela comunidade estudantil, de que alunas do Curso Técnico em Hospedagem devem performar a feminilidade tradicional, enquanto as do Curso Técnico em Mecânica devem se aproximar do comportamento visto como masculino. Evidencia-se a manutenção do sexismo, pois, apesar de compartilharem o mesmo gênero, é requerido das alunas a externalização das características que socialmente são atribuídas ao gênero hegemônico nos cursos que frequentam, mesmo que essas características não tenham relação com as habilidades requeridas para o exercício da profissão para a qual estão se preparando:

Na verdade tem muito isso, na cabeça deles, as meninas que fazem mecânica são meninas masculinizadas e as meninas que fazem hospedagem são meninas muito femininas, muito mesmo, tanto que no

primeiro ano acharam que eu fazia mecânica, não que eu fazia hospedagem. Tipo assim, por mais que eu saiba lidar com pessoas, por mais que eu saiba lidar com eventos, eu não sou uma mulher que usa saíinha e fica andando pelo CEFET, e eu sempre fui super grossa, e eles têm a ideia de que as meninas de hospedagem são sempre abertas a todas as pessoas e eu não sou aberta a qualquer idiota que vai me falar, olha aqui, querida, você não pode fazer isso. Tem muito isso, eles têm essa visão de que meninas de mecânica são homens (Alice - Hospedagem).

O aluno do CEFET ele entra aqui, principalmente mecânica, eu vi muito isso, até em mim. A gente entra querendo seguir um estereótipo e eu acho que talvez a gente tente se encaixar nesse estereótipo. E no caso das meninas, espera-se que meninas de mecânica sejam mais masculinas, mais brutas, que elas tenham uma orientação sexual diferente das demais, que elas obrigatoriamente serão lésbicas, e daí que elas serão, sabe? (Lívia - Mecânica)

Além da comunidade composta por discentes e docentes as alunas foram questionadas sobre a postura institucional da administração com relação ao curso que fazem, uma vez que os cursos técnicos necessitam de uma estrutura física adequada para a realização das atividades práticas. Buscou-se também verificar se existe alguma política no sentido de reforçar ou amenizar as desigualdades de gênero e o sexismo. Quanto aos investimentos realizados no Curso Técnico em Hospedagem, o tratamento dado ao curso evidencia a permanência da visão de que as áreas tradicionalmente femininas são simples e não demandam grandes investimentos. Marcondes et. al. (2003) ilustra tal assertiva:

As qualificações femininas, forjadas ao longo de suas vidas nos saberes, disciplinas e habilidades aprendidas e desenvolvidas nos trabalhos domésticos, mesmo quando largamente empregadas pelas fábricas, não são equiparadas àquelas adquiridas em cursos e treinamentos formais. E mais: além de não serem reconhecidas em prol da trabalhadora, ainda “desqualificam” os postos de trabalho que delas se servem. É como se, onde as qualificações femininas forem postas em uso, mais simples será o trabalho, uma vez que ele pode ser feito com base em conhecimentos tidos como “naturais” ou “espontâneos”. (MARCONDES ET. AL., 2003, p.94)

A fala de algumas alunas desse curso descreve uma falta de pertencimento no espaço escolar, por um lado pela falta de salas, laboratórios e materiais para realização das práticas, diferentemente do que ocorre em outros cursos, e por outro pela sensação de desconforto percebida nos demais membros da comunidade escolar durante os eventos e intervenções que as alunas organizam como parte das atividades. Aqui surge novamente a descrição da identificação com o curso como forma de se rebelar contra a desvalorização dos saberes vistos como femininos e o orgulho de provocar o incômodo naqueles que estão acostumados às atividades

apenas relacionadas aos saberes técnicos voltados exclusivamente para as práticas envolvendo peças e ferramentas.

A gente não tem nem laboratório, o pessoal acha ridículo quando a gente fala, “por que vocês estão reclamando, você querem ter um quarto com uma cama?” É isso que a gente quer, sim, quer aqui no CEFET um quarto, uma cama, nem que seja pra fazer um cisne de toalha e botar na cama. Ter um lugar pra gente fazer os drinks, porque a gente tem que fazer tudo em sala de aula, a gente tem que levar taça, garfo, faca, levar as coisas pra fazer, a gente tem que levar drink, quando a gente tem aula de drink a gente tem que ir pra fora do CEFET pra ter estrutura pra fazer. (Alice - Hospedagem)

E tem professor que vê como bagunça, a gente enfrenta muito isso. O curso é deixado muito de lado, a gente devia ter um monte de laboratório que não tem. Se for comparar com qualquer outro curso, é muito marginalizado, muito mesmo. E dentro da coordenação, a gente tem quatro professores que são do curso mesmo, os outros são de outros que vão puxando, falta muita força dentro do curso. A gente está fazendo coisas ali que tiram as pessoas dos cálculos que elas estão fazendo, a gente quebra a rotina deles e isso incomoda muito, é interessante como a gente dá umas cutucadas. (Helena - Hospedagem)

5 AS ESCOLHAS DAS ALUNAS DO CEFET

São diversos os aspectos intervenientes que condicionam o sujeito a uma escolha profissional e a perseverar na escolha realizada, tendo ele maior ou menor liberdade para decidir sobre seu futuro. A questão da escolha não se resume ao esforço pessoal em aproveitamento das oportunidades e condições disponíveis, pois, ninguém vive isolado e imune ao seu entorno, e às suas condições de existência e a sociedade em que vive (CASAGRANDE & SOUZA, 2016, P. 827).

Diante do exposto, as perguntas feitas às meninas entrevistadas abordaram diversos aspectos de sua vida social, familiar, condição socioeconômica, relacionamentos afetivos e com amigos, hábitos, lazer, conhecimentos e percepções sobre Ciência e Tecnologia e o ensino técnico, entre outras (Apêndice 02), na tentativa de conhecê-las melhor e ser possível obter uma melhor compreensão de suas escolhas pelo curso. Nenhuma questão direta foi feita a elas, mas, questionou-se como se deu a sua escolha, deixando-as dissertar livremente sobre seus gostos e preferências, além de possíveis influências que a levaram a tal decisão. Também, questões sobre suas rotinas e atividades realizadas em casa foram feitas objetivando identificar se, em uma geração ainda tão jovem, a divisão sexual do

trabalho doméstico ainda prevalece. O sexismo presente nos cursos, para além do número de meninas na sala de aula, também foi questionado.

Algumas estudantes deram respostas curtas, entretanto, outras detalharam como se deu este processo de tomada de decisão acerca de seu futuro acadêmico e profissional. A maioria afirmou que a escolha dos cursos que seguiriam se deu por livre vontade e destacaram a importância desta escolha ser pessoal. No entanto, evidenciam-se em seus relatos que diversos aspectos influenciaram suas escolhas.

Apenas por questões didáticas, diante do exposto pelas alunas, os principais aspectos de suas escolhas por determinado curso técnico em detrimento de outros, foram organizados e serão apresentados nesse estudo em dois grupos separados, sendo: (i) os aspectos de ordem familiar, social e cultural (ii) os aspectos de ordem socioeconômica, justificados pela demanda do mercado de trabalho por determinadas profissões, status da área, nível salarial médio, além da divulgação dos cursos pelos meios de comunicação.

5.1 Aspectos de ordem familiar, social e cultural

Velho e León (1998) apontam a falta de estímulo da família é um dos aspectos que mais afasta as meninas das áreas científicas. Identificou-se entre as entrevistadas que aquelas que optaram pelo Curso Técnico em Mecânica seguiram certo modelo existente na família. O fato de terem pessoas do grupo familiar inseridos nessa área técnica produziu nas meninas uma relação afetiva e de curiosidade em relação à profissão, conforme é evidenciado na fala de Virgínia, aluna do Curso Técnico em Mecânica e cujo avô trabalhou com mecânica automobilística:

Quando eu entrei, achei que seria mecânica automobilística, igual ao meu vô. Eu sempre gostei muito de carro, quando eu ouvia pensava “que coisa magnífica, como funciona tudo isso? Tanta coisa junta e olha, funcionando!” Mas quando eu entrei na mecânica vi que era industrial, e eu fiquei “nossa, como é que vai ser?”

Em sua fala se destaca o funcionamento mecânico automobilístico como “coisa magnífica”, discurso semelhante ao de Lívia, aluna do mesmo curso:

Eu sou muito curiosa para saber como as coisas funcionam, eu sou curiosa

porque usamos um material ao invés de outro num sistema mecânico, porque aquele material e quais as propriedades, eu sou muito curiosa em saber realmente como as coisas funcionam.

As falas de ambas as alunas revelam deslumbramento e curiosidade pelo funcionamento dos artefatos tecnológicos evidenciando que tal interesse por tecnologia acontece independentemente do gênero. Porém, ao prosseguirem seus relatos, evidencia-se uma vontade de adentrar um universo, a elas inacessível, de um mundo reservado aos homens da família, conforme ressalta Lívia.

As conversas sobre mecânica eram limitadas àquele círculo ali, meu pai, meu avô, meu tio e outras pessoas da minha família que tem um contato a mais com a mecânica, então acho que eles nunca conversaram realmente sobre isso comigo, só me contaram umas histórias...

Para Carvalho (2012) a ciência e tecnologia como são conhecidas na esfera pública foram construídas sobre bases patriarcais. Aqui se evidencia uma intercessão dessa esfera pública com a privada, pois, aparece uma divisão dentro da própria família, entre os homens que discutem o fazer tecnológico excluindo dessas conversas as mulheres, uma vez que a elas estão reservados saberes de outra natureza.

Quando questionadas diretamente sobre a influência dos seus familiares em seu desejo de conhecimento e as escolhas pelos cursos, ambas negam tal interferência familiar. Infere-se aí uma estratégia de resistência e a tentativa de reafirmação de sua identidade própria, no qual o interesse pela área de mecânica faz parte delas, descartando qualquer outro aspecto, que não o do interesse pessoal pela área como aspecto preponderante na escolha:

Eu tentei duas vezes entrar no Cefet. Na primeira vez ainda passava muito pela minha cabeça ser médica, tanto que pensei em equipamentos biomédicos, aí descobri que equipamentos biomédicos não tem nada a ver com medicina e falei “nossa, estou perdida, não sei o que vou fazer” e aí foi isso, quando vi o Curso Técnico em Mecânica, achei que era mecânica automobilística e pensei “nossa, muito doido, eu gosto demais disso”. (Alice - Mecânica)

Nesse sentido, a escolha das alunas pelo Curso Técnico em Hospedagem representa uma ruptura com as ideias de Velho e León (1998) nas quais a família

tende a afastar as mulheres das carreiras mais tecnologizadas e aproximar daquelas tradicionalmente vistas como femininas. A escolha pelo curso aqui aparece com pesar ou indiferença para a família das alunas e nenhuma delas descreve qualquer incentivo da família para optarem por tal área. Ainda que a percepção de que determinados cursos não são comumente vistos como adequados para mulheres, o que mais pesa no posicionamento dessas famílias é o prestígio social e econômico da profissão, uma vez que, conforme descrito por Toledo (2001), as profissões vistas como femininas passam por um processo de desvalorização econômica e social, assumindo uma posição hierarquicamente inferior ao trabalho visto como masculino. As famílias das alunas não desejam ter as filhas em um curso inferior ou socialmente malvisto:

Olha, meu pai queria que eu fizesse alguma coisa que eu fosse construir, queria que eu fizesse eletrônica ou edificação, sei lá, pra eu virar engenheira. E eu falei, mas eu quero hospedagem e ele “ah, mas hospedagem?” E eu, “Ah, é de humanas e é isso que eu sou”. (Raquel - Hospedagem)

Quando eu estava para entrar aqui, tinha aquele estereótipo, né? Minha prima mais velha, por parte de pai, estudou aqui antes e quando eu falei “Vou fazer vestibular, vou tentar para hospedagem, ela começou a me encher o saco. Ela faz química e acha que por isso é melhor que eu, mas na minha cabeça não passava nem a ideia de fazer outro curso, porque eu detesto exatas. Mas a questão é que existe um certo estereótipo quando as pessoas olham para hospedagem. Até as pessoas que iam ao nosso estande, uma coisa que ficou bem explícita para mim, elas já chegavam “Ah, hospitalidade, né? Com tanto curso bom... mas zoeirinha e tal”(Anna Hospedagem)

Quando eu fiz foi de boa, mas quando a minha a minha irmã entrou e fez mecânica disseram: “nossa, a gênio da família”. Então depois que ela entrou foi pior. (Cecília - Hospedagem)

O que passavam pra mim é que era um curso de sapatão, puta e viado. (Célia- Hospedagem)

Inclusive, uma das entrevistadas, que descreveu uma forte resistência de alguns familiares à sua opção, busca criar um distanciamento das mulheres da família que seguiram profissões tradicionalmente femininas, como uma forma de afirmar a solidez de sua escolha:

Sempre me falaram que o CEFET era muito bom, pra eu vir pro CEFET “O CEFET vai te dar uma graduação boa, uma formação boa” ou então “estuda e vai pro CEFET” e aí fiquei muito em dúvida sobre que curso fazer.

Primeiro eu quis fazer química, depois hospedagem, meio ambiente. Eu já tinha pensado em fazer mecânica, daí vim na mostra de cursos e pensei: “nossa, eu quero fazer isso”, mas eu já tinha pensado em fazer mecânica e foi um negócio muito engraçado até, duas primas minhas fizeram fisioterapia, uma prima minha fez administração, minha irmã faz psicologia, outra prima faz moda, então, todo mundo fez uma coisa totalmente contrária ao que eu fiz. Sabe, é uma coisa muito distante uma menina fazer moda e outra fazer mecânica na mesma família, então foi uma reação, tipo, “você tem certeza de que quer fazer isso?”. (Lívia - Mecânica)

Assim, no momento da escolha dessas alunas, evidencia-se uma situação em que “se perde ou se perde”. Existe a pressão cultural e social que seus cursos sejam supostamente condizentes com a feminilidade, porém, essas escolhas são desvalorizadas por se tratarem de áreas econômica e socialmente vistas como menos relevantes. Surge nesse paradoxo a dicotomia e a dupla pressão: para que mantenham o estereótipo de gênero e ao mesmo tempo que o superem.

Algumas entrevistadas descrevem que as respectivas famílias expressaram satisfação com o seu ingresso na instituição e demonstram certa indiferença quanto ao curso escolhido. Transparece aqui a satisfação de famílias de classe social mais baixa com o ingresso das filhas em uma instituição de prestígio e status social. Cabe ainda observar na fala de Helena, o uso de humor para se afastar dos outros cursos, e reafirmar sua escolha.

É engraçado, pra minha família foi meio: “CEFET!!!!”, entendeu? “Bacana esse curso, não sei, você gosta disso? Então é isso. Tem outro curso?” e eu disse: “tem outros cursos chatos.”(risos) (Helena - Hospedagem)

Na verdade, como eu moro bem longe do CEFET e a comunidade não sabe que é uma escola pública, muito gente acha que o CEFET é particular, então meus pais não tinham muito conhecimento do que era o CEFET, do que estava acontecendo aqui. Eu falei “Vou estudar no CEFET, vou fazer curso técnico em hospedagem” isso já foi o suficiente. Nem quiseram saber se havia outro curso ou que tinha um estereótipo em cima do curso. Pra eles, pra minha família, quando eu falei “olha, eu vou fazer o curso no CEFET”. Só isso já bastou pra eles. (Anna – Hospedagem).

Se por um lado as alunas do Curso Técnico em Hospedagem descrevem os cursos tradicionalmente vistos como tecnológicos como muito rígidos, ou mesmo, como “cursos chatos”, algumas alunas do Curso Técnico em Mecânica reforçam a

ideia de que cursar hospedagem é mais fácil:

às vezes eu penso “porque eu não fiz hospedagem? Porque eu não fiz hospedagem? Eu teria uma carga horária muito menor” e tinha que estudar muito menos (Lívia - Mecânica.).

É evidenciada uma rivalidade entre as áreas, em que o mais desprestigiado dentre as famílias e comunidades de origem das alunas, assim como na comunidade acadêmica do CEFET é o Curso Técnico em Hospedagem. Essa oposição entre as ciências naturais e as ciências humanas está presente no discurso de todas as entrevistadas, mesmo nas falas das que afirmam buscar uma igualdade de valor em ambas as áreas. Chassot (2003, p.92), levanta a questão do “quanto a divisão em ciências naturais e ciências humanas parece inadequada, pois a química, a física, a biologia e mesmo a matemática são também ciências humanas, porque são constructos estabelecidos pelos humanos”.

Sempre falam que não tem nada a ver, o Curso Técnico em Hospedagem e a tecnologia, tanto que na mostra falaram mal do nosso curso, falaram que é fácil, mas não é isso, as pessoas não olham as ciências sociais como uma coisa que vale à pena. (Cecília - Hospedagem)

Hoje eu vejo a importância desse curso, quando a gente procura sobre ele, as pessoas falam muito mal mesmo, mas eu acho muito importante, esse curso é uma base pra qualquer um que gosta da área, ele não pode acabar, tem que melhorar. Eu acho também que é uma questão de cultura, a gente tende a valorizar mais o pessoal de exatas e desvalorizar o nosso curso, até os professores do CEFET. Eu acho que isso não pode acontecer, que a gente tem que começar a pensar maior e ver mesmo que não tem nada a ver. (Carolina - Hospedagem)

Um elemento de grande persistência que surgiu durante as entrevistas foi a forma como o curso técnico integrado ofertado pela instituição consome grande parte da rotina das entrevistadas, privando-as de estar mais em contato com a família e amigos.

Então, eu estudo no CEFET, né? (risos) O que é rotina? O que é casa? (risos). (...) você acaba se distanciando muito, não só família, mas seus amigos fora daqui, vê quando dá. Aqui dentro da instituição mesmo, parece que eles não pensam muito “Hum, esse aluno tem uma vida fora daqui”. Não, é “vamos passar isso aqui pra você e você traz na próxima semana mesmo e eu não ligo se você tem mais um monte de outras coisas ou se você queria fazer alguma outra coisa do seu fim de semana que não seja

dedicar pro CEFET". Então assim, acaba que a gente tem um pouco que escolher o que vai fazer, se você quer fazer uma coisa fora do CEFET, você tem que deixar ele um pouco de lado e isso acaba voltando em forma de peso, mas a rotina é bem conturbada, às vezes você acorda, toma banho e sai, depois chega em casa e capota (Helena - Hospedagem).

Aquela história de que a sua casa agora é só seu dormitório é muito real, é verdade. Você toma banho, come alguma coisa e já apaga, ou vira a noite fazendo alguma coisa, nem parece que você acorda na sua casa, parece que você acorda aqui já (Célia - Hospedagem).

É... Eu fico muito tempo aqui, mecânica é um curso que tem uma grade curricular muito extensa, então eu saio de casa, venho pra cá, faço as minhas coisas, às vezes enrolo um pouquinho aqui, vou pra casa, tomo banho, janto, converso um pouquinho com a minha família, faço as coisas que eu tenho que fazer durmo e no outro dia é a mesma coisa (Livia - Mecânica).

Essa rotina dedicada aos estudos interfere diretamente na realização de tarefas domésticas por parte das meninas entrevistadas, que, embora jovens, alegam serem cobradas pelos seus familiares a exercerem o papel destinado à mulher no ambiente doméstico e contribuir com as tarefas de casa. Uma delas afirma:

Tenho que fazer, tenho que conciliar, é uma loucura, ainda mais que tenho uma irmã pequena. Faço as coisas que posso na minha casa no tempinho que tenho vago e daí tenho que vir pro CEFET. Só fazemos as tarefas de casa eu e minha avó. (Carolina - Hospedagem).

Essa realidade vivenciada pelas alunas cria uma situação de tensão, pois, conforme afirma Hirata (2002), a despeito da entrada massiva de mulheres no mercado de trabalho, a divisão sexual do trabalho doméstico não sofreu grande alteração. Assim, o trabalho que era repassado a elas acaba recaindo sobre outras mulheres, como caso de Carolina, que divide as tarefas domésticas com a avó. Porém, nenhuma fez alusão ao trabalho doméstico sendo realizado pelos homens da família:

O meu primo que mora com a gente não ajuda em nada e não é falta de pedir, pode pedir que ele não faz. Aí, pra evitar estresse mesmo, a gente só ignora. Porque se for ficar falando tudo que ele não faz, seria o dia todo falando. Mas aí, por exemplo, em dia de semana, pra ficar mais fácil, se eu sujei, eu lavo e deixo lá, aí se outra pessoa: Minha mãe ou minha prima usam, elas lavam o que elas sujaram pra ficar mais fácil, mas é a gente que limpa o que ele suja e arruma a bagunça dele (Virgínia - Mecânica).

Eu arrumo meu quarto, às vezes arrumo cozinha. Minha mãe faz as tarefas domésticas e meu pai ele nunca ajuda em casa, muito difícil ele lavar alguns

pratos. (Raquel - Hospedagem)

Assim, o trabalho doméstico assumido pelas mulheres libera os homens para o trabalho produtivo, embora ninguém libere a mulher que trabalha fora de casa do trabalho doméstico. Para as mulheres de alta renda, há a possibilidade de externalização do trabalho doméstico para outras mulheres (KERGOAT, 2010, p.94).

Com essa rotina alterada, minha mãe acabou optando por contratar uma faxineira, a gente não dá conta sozinha, não. (Luísa - Mecânica)

Já aquelas que não tem a opção de terceirizar as tarefas, essa tensão se torna cada vez mais evidente e se manifesta na fala de algumas entrevistadas em relação ao seu futuro:

Eu não sei quem vai fazer isso mais pra frente, eu vou trabalhar e minha rotina vai ser como agora, quando eu sair de casa não vou ter minha mãe pra fazer, então não sei mesmo (Naomi - Mecânica).

E para outras como culpa pelas coisas que não podem mais realizar ou da presença no lar, que já não é tão constante:

Eu fico com pena da minha mãe, queria fazer mais, mas não tem como, a rotina não deixa. Antes, quando eu estava em casa, ela ficava mais folgada... (Luisa - Mecânica)

Na minha casa eu chego tarde e daí, às vezes, eu fico triste porque teve um dia que eu tinha muita coisa mesmo para fazer, não ia dar tempo e eu ia ter que ficar a noite estudando e a minha avó virou e falou assim “filha vamos ver novela comigo?” e eu fiquei nervosa, falei: “Vó, eu não posso fazer isso, eu tenho que me concentrar aqui”, eu fiquei bem triste porque a minha avó tem 85 anos e daí eu não pude assistir novela com ela. É uma coisa pequena e eu fiquei nervosa, eu não pude fazer a vontade da minha avó. (Lívia - Mecânica).

Portanto, as falas anteriores e as apresentadas a seguir corroboram as teorias de Kérgeat (2010,95), de que, embora as relações de gênero passem por deslocamentos, a existência de tensão permanece intacta.

Evidencia-se um forte sexismo nos cursos mais masculinizados, sobretudo por parte dos professores, porém, as alunas afirmam tentativas de rompimento dos estereótipos de gênero, embora em algumas falas os reforcem:

Os professores pensam que a gente vai ficar pedindo ajuda pros meninos. Na tornearia, por exemplo, a minha dupla é uma menina e a gente brilhou até agora. A gente realmente teve um desempenho bom, aí eu não sei, os

meninos da minha sala eu acho que eles não veem que realmente seja um campo para mulheres ou para homens. Mas os professores... Eu já escutei “Se o seu desenho não ficar limpinho você não vai casar” e eu fiquei pensando: “meu Deus!”. (Lívia - Mecânica)

Eu sou muito de me impor, mas tem meninas que não. Então você vê que sofre uma discriminação. Eu penso: “será que ela vai dar conta do curso?” Eu mesma já me peguei pensando nisso. Tem uma menina na sala, ela é muito fofinha, delicada, não é só a aparência dela, ela fisicamente é, eu já me peguei pensando “será que ela vai conseguir?”, tem partes que são pesadas, eu tive problema, quando fui mexer numa máquina e não consegui, por causa de força, tive que pedir alguém pra me ajudar e fico pensando nela “será que vai conseguir?” “será, que vão ter a paciência que ela precisa?” “será que vão ensinar?” porque tem, ela vai precisar. A gente vai precisar de uns macetes, as máquinas não são leves (Virgínia - Mecânica).

O relato de Viginia demonstra uma percepção do gênero como algo natural e biológico. Um equipamento pesado e de difícil execução não é um problema apenas para as meninas “fofinhas e delicadas”; também os meninos, que não têm uma constituição física e força que dê conta do trabalho, precisarão de ajuda. Nesse caso, não são as relações de gênero que definem a incompetência técnica das mulheres, mas, sim, uma falta de organização e planejamento por parte da instituição que não contempla em suas rotinas de ensino prático as diferenças entre seus alunos, independentemente do gênero a que pertencem.

5.2 Aspectos de ordem socioeconômica e política

O ensino técnico, conforme abordado no capítulo 3, item 3.1 da presente dissertação, Foi constantemente visto como uma forma de jovens das camadas populares terem oportunidade de serem inseridos mais precocemente no mercado de trabalho. Juntando a esse histórico, as necessidades impostas pela sociedade atual, as políticas de acesso e os apelos midiáticos que exaltam as demandas do mercado de trabalho para essa ou aquela profissão, evidencia-se que tais aspectos influenciam as alunas em suas escolhas acadêmico-profissionais.

Entre as entrevistadas, mesmo aquelas provenientes de escolas particulares, nenhuma declarou ter uma situação financeira elevada, caracterizando-se todas como parte da classe média baixa. Assim, embora tenham aparecido de forma muito discreta em seus relatos, os aspectos relacionados à valorização econômica e a aceitação do mercado de trabalho emergem, sobretudo para aquelas

que vem de uma família com situação financeira mais difícil.

No geral, nos cursos de exatas, até no mercado, as mulheres não são bem aceitas, porque eles têm essa ideia geral de que mulher não serve para conta, não serve para manejar carro, pra trocar motor, não serve pra nada disso. No nosso curso já é o contrário. No nosso curso é raridade ter um homem em um hotel. No hotel o homem é só para o serviço braçal mesmo, ou na recepção e tal, ou é gerente, mas a gente vai no hotel e vê muito isso, a gente vai no hotel e para cada homem tem três, quatro mulheres e aí, a gente já é muito bem aceita no mercado, que é um mercado gigante, o mercado de hospedagem. Acho que é o maior do CEFET; a gente tem um leque de opções, então é muito bem aceito pra gente, mas pela comunidade do CEFET eu acho que não (Alice - Hospedagem).

Essa fala de Alice corrobora a teoria de Carvalho (2002, p.2), na qual não se pode negar que há uma hierarquização social das características historicamente consideradas femininas e masculinas, assim como das mulheres e dos homens que as reproduzem, e quando presentes no ambiente os homens seguem nas atividades vistas como masculinas, sendo as femininas as de menor valor social.

Porém as demais entrevistadas, principalmente no Curso Técnico em Hospedagem, não externaram o aspecto econômico como de grande preocupação ou como interveniente em suas escolhas, aqui cabe citar que as escolhas foram feitas na época da vida em que elas não são economicamente ativas. Foi mais frequente a escolha do curso ser feita para uma preparação para a graduação, devido ao alto nível de ensino da instituição e do sucesso dos seus egressos em vestibulares e no ENEM, do que como preparatório para o exercício da profissão técnica:

eu não gosto de matemática, eu gosto de pessoas e acho que eu não tinha ideia do que fazer na faculdade e era o curso do CEFET que me dava mais base e um leque mais amplo de opções quando eu saísse daqui.(Anna - Hospedagem)

Quando eu saí da escola me interessei por medicina, administração e direito, eu vi na grade administração e direito e já pensei “eu vou aprender já alguma coisa pra faculdade”, isso é muito importante, a gente sair do ensino médio sem nenhuma experiência, eu acho um absurdo, eu tive essas dúvidas e já estudei um pouco, eu senti mesmo que a minha área é medicina veterinária, então assim, se eu não tivesse esse curso eu teria a dúvida até hoje e não iria ter rumo nenhum na vida. (Carolina - Hospedagem)

Eu queria comunicação, entrei querendo comunicação e quis por muito tempo, daí tinha matérias tipo administração, que pareceu útil. Foi de olhar as coisas e pensar como aquilo pode me ajudar, não de eu pensar aquilo para a vida, mas saber que aquele curso técnico pode me ajudar naquele momento. (Helena - Hospedagem)

A visão das alunas sobre a política atual do país é um aspecto que une as entrevistadas de ambos os cursos, se mostraram apreensivas, tendo exprimido a preocupação com a perda de direitos que as mudanças políticas poderiam acarretar. Todas as entrevistadas estão de alguma forma associadas ao movimento estudantil do CEFET-MG, como representante de turma, membro do grêmio, coletivo feminista ou apenas como ouvinte das reuniões propostas por esses grupos, portanto surge um discurso com bastante carga política e em que é dada bastante relevância aos projetos sociais dos governantes. Cabe aqui citar que as entrevistadas trouxeram questões relacionadas a outras relações sociais além do gênero, tal qual raça e etnia, evidenciando que “as relações sociais são consubstanciais; elas formam um nó que não pode ser desatado no nível das praticas sociais, [...] e as relações sociais são coextensivas: ao se desenvolverem, as relações sociais de classe, gênero e “raça” se reproduzem e se coproduzem mutuamente (KERGOAT, 2003, p.94).

É bem ruim, né?(a situação política) É horrível, muita gente acha que eu sou petista, mas eu não sou a favor do PT, eu até inclusive não sou “oba, e o PT e os vermelhos, ir pra rua!”, porque a minha definição não é o PT, é o golpe que a gente teve. E boa parte das pessoas vai, perde uma parte do dia e a gente passar por um golpe politicamente... em relação às mulheres também, em relação ao movimento negro, então eu sou sempre a favor dessas coisas. (Alice - Hospedagem)

Tá complicado, né? Depois que o interino assumiu. Porque eu sou cotista, minha situação financeira não é boa, eu sou mulher negra numa sociedade machista e racista. Aí você pega um governo que está querendo voltar com todas as coisas, as conquistas que a gente conseguiu alcançar, eu tenho muito medo... Fico muito preocupada. (Virgínia - Mecânica)

Outro aspecto sobre o qual as alunas foram questionadas e no qual aparece um rompimento com as tradições culturais da família e da sociedade em que vivem foi em relação ao seu envolvimento religioso. Aparece nas falas das alunas, quase como unanimidade, a afirmação de que não se identificam com nenhuma religião, mesmo que algumas afirmem crer na existência de Deus. Surge ainda a afirmação de que o curso interfere nas suas possibilidades de prática religiosa, pelo fato de absorver todo o seu tempo livre. Como se a mulher precisasse decidir entre assumir uma carreira na área da científica e tecnológica ou manter outras atividades:

Então, não, uma crença assim não, Eu já tive, a família da minha mãe tem

um peso muito grande. Então fiz lá a catequese, mas eu nunca concordei muito com as coisas, então fui até uns 10, 9 anos, mas eu já era muito rebeldezinha, já questionava demais e eu afastei da igreja católica com 12 anos,(...) eu me encaixaria em outras coisas, outras esferas, assim, mas acaba que o CEFET nem te deixa pensar em outras coisas. Não é que não dá, você vai pensar uma coisa para fazer, não dá, tchau. (Helena - Hospedagem)

Nunca me aprofundei em lado nenhum, nem católico ou evangélico, mas também nunca tive aquela vontade e realmente o CEFET não deixa, não que seja impossível, tem muita gente que tem religião, tem até alguns grupos aqui dentro, mas pra mim ficou sobrecarregado demais.

5.3 Reflexões das alunas sobre sua escolha pelo curso

Quando questionadas sobre as escolhas realizadas, todas as entrevistadas afirmaram acreditar tê-las feito acertadamente, porém somente entre as entrevistadas do Curso Técnico em Mecânica houve a manifestação da vontade de seguir uma carreira diretamente relacionada ao curso técnico. As alunas do Curso Técnico em Hospedagem reafirmaram o que já havia ficado evidente em suas falas anteriores, fizeram a escolha pelo curso por se tratar do único ofertado na instituições que tem raízes nas ciências humanas e como experimentação e preparação para a graduação.

Avaliando se teriam escolhido outro curso,

Acho que eu nem chegaria na metade se tivesse feito outro curso, eu teria surtado e desistido (Anna - Hospedagem).

Olha, eu vim achando que ia ser horrível, mas é muito diferente do que eu imaginei, foi um acerto muito grande, são muito atenciosos. A turma das minhas calouras é muito unida, na minha turma não eram tanto, agora não, a partir de agora eu acho que as meninas podem esperar que a tendência é essa, é só melhorar. (Virgínia - Mecânica)

Essa fala de Virgínia remete a uma outra fala sua, cujo conteúdo está presente no discurso de várias outras entrevistadas, que é a forma como a presença na instituição lhes proporciona a possibilidade de debater e refletir sobre as relações de gênero. Todas revelaram acompanhar essa questão na escola e buscar modificações, se não pessoais, na comunidade que as rodeia, especialmente foi citado o grupo “CEFET das Mina”, que objetiva promover atividades, como rodas de conversa sobre temas relevantes para as alunas e dar suporte às alunas nos casos

de machismo, lesbofobia e racismo

Meu maior número de amigos são homens. Quando eu era mais nova tinha aquele discurso “A mulher é muito difícil, homem é mais fácil”, depois eu entendi que não. (...) E relacionamentos afetivos, quando eu tinha 13 anos, eu tive o meu primeiro namoro sério, e foi horrível, eu não tinha noção do quanto abusivo foi. No final do ano passado que eu parei pra pensar “nossa, onde eu estava com a cabeça?” E quanto eu abria mão de mim para o relacionamento. Hoje em dia, esse namorado que eu tenho, eu namoro ele já tem mais de um ano e é totalmente diferente a nossa relação, ele também, a gente conversa muito sobre o feminismo e os privilégios que o homem tem, ele entende os privilégios dele, é uma coisa totalmente diferente, a gente debate. (Virgínia - Mecânica)

Antes de eu entrar, pensava “que saco, só tem mulher nesse curso, imagina quando esse povo começar a falar”, depois que foi passando o tempo até dei graças a deus, porque eu não ia aguentar. A gente acaba se unindo muito, a gente conhece os problemas das outras. (Célia - Hospedagem)

As entrevistadas externam ainda não terem feito suas escolhas ignorando a existência de tensões de gênero presentes nos cursos, e, em cada curso, elas se rebelam de algum modo contra os princípios da divisão sexual do trabalho e das características do sexismo.

As alunas de mecânica verbalizam a vontade de romper com o princípio da separação, da segregação horizontal, quebrando as tradições através do ingresso em uma área fechada às mulheres e através da negação de continuar sendo deixadas de lado,

Mecânica, eles falavam que era um curso difícil, que não era pra mulher. Eu quis fazer, se homens fazem eu também posso. (Luísa – Mecânica)

A gente tem um time e estamos tentando nos unir cada vez mais contra essa coisa de só homens no Curso Técnico em Mecânica. Eles não precisam ser protagonistas sempre (Virgínia - Mecânica).

Já no Curso Técnico em Hospedagem, embora a escolha das alunas tenha se dado conscientemente por um curso majoritariamente feminino, aparece o desejo de romper com o princípio da hierarquia, da segregação vertical. Elas demonstram muita vontade de lutar contra a desvalorização da área que ocorre justamente por ser feminizada. Suas falas não exprimem fortemente o desejo de questionar se elas devem ou não optar pelo curso, mas sim que este não deve ser menosprezado e desvalorizado diante dos outros cursos técnicos da instituição.

A gente tá tentando mudar essa visão, mas é muito, muito, muito forte essa coisa de ser curso para mulher, de ser curso mais fácil, só menina que faz, todas meninas de “hosp.” têm que ser bonitas. Quando eu fui entrar no CEFET um amigo meu falou que a fama é que a turma de hospedagem era uma turma cheia de mulher bonita. Hospedagem é mulher bonita, só isso. (Anna – Hospedagem)

Porque eles não oferecem uma estrutura pra gente, sei lá, desenho técnico tem um laboratório, precisa de uma sala para você desenhar? Precisa. Então a gente precisa de estrutura, de materiais. (Alice - Hospedagem)

Considerações Finais

A presente pesquisa problematiza as relações de gênero e o sexismo presentes na Educação Profissional e Tecnológica, a partir da análise das escolhas de um grupo de alunas dos Cursos Técnicos em Hospedagem e Mecânica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG. Objetivou analisar alguns aspectos inerentes às essas escolhas de forma a se compreender porque escolheram um curso em detrimento do outro, suas convicções para a decisão tomada e verificar em que medida as diferenças de gênero são utilizadas como fontes de desigualdades nos cursos técnicos.

Esse trabalho não tem a pretensão de esgotar as discussões sobre Educação Profissional e Tecnológica, o sexismo e as relações de gênero presentes em sua dinâmica que, muitas vezes, passam despercebidos nas tramas das relações sociais. Pelo contrário, é ponto de partida para novos questionamentos e estudos.

Pelos dados e informações apresentados é perceptível o avanço da mulher na educação, porém ele não ocorre de forma homogênea. Em se tratando da Educação Profissional e Tecnológica, que tem uma interface direta com o mundo do trabalho, é possível perceber como ele interfere e lança seus padrões sobre a formação dos jovens. Especificamente na educação técnica é possível perceber uma clara divisão entre as áreas de atuação tradicionalmente impostas às mulheres e a desvalorização desses grupamentos.

O contexto de realização dessa pesquisa é bastante peculiar: ao mesmo tempo em que as configurações tradicionais das relações sociais de sexo ainda estão fortemente presentes na sociedade brasileira e, a discussão sobre gênero está efervescendo na política e na mídia, a inclusão de pesquisas sobre relações de gênero no Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica, no qual a presente pesquisa foi realizada evidencia um deslocamento das fronteiras que separam as divisões entre os gêneros e apresenta um avanço nas discussões acadêmicas no cenário da EPT. Essa realidade, somada à situação política do Brasil, no momento das entrevistas em meio ao processo de impeachment da primeira mulher presidente, produziu uma gama de discursos bastante diverso.

Durante a análise das entrevistas foi possível perceber que a maioria das

alunas não apresentava um conhecimento sistematizado sobre as suas futuras áreas de atuação antes do ingresso nos cursos, mas já se posicionavam contrariamente a valorização desigual das atividades vistas como femininas e à negação de seu acesso aos locais de prestígio social. Suas falas defendem abertamente as ciências humanas como conhecimento válido e a capacidade feminina em atuar em qualquer atividade, porém ainda estão presentes traços do discurso hegemônico, principalmente no que tange à capacidade física para labutar em áreas que requerem um trabalho visto como mais pesado, ignorando os avanços tecnológicos que facilitam sua realização.

Os aspectos presentes nas escolhas das alunas são de ordem variada, conforme já era esperado quando da escrita do projeto de pesquisa, e não se apresentam de forma homogênea e linear; contradizendo-se, e, muitas vezes, subvertendo o senso comum e as teorias já criadas a esse respeito.

Entre os aspectos analisados figuram, preponderantemente, aqueles de ordem familiar, social e cultural. Para as alunas do Curso Técnico em Mecânica a influência familiar aparece de forma mais evidente na opção por uma carreira que já está estabelecida no grupo familiar e no desejo de fazer parte de um grupo reservado apenas para os homens da família. Já no Curso Técnico em Hospedagem evidencia-se uma relação antagônica e paradoxal diante das pressões sofridas pelas alunas para se adequarem às profissões “de mulher” e a decepção dos parentes quando essa escolha leva a uma profissão social e economicamente desvalorizada. Destaca-se também o engajamento das alunas em discussões de cunho político e feminista e o rompimento com instituições tradicionais, como a igreja, quando relatam suas escolhas profissionais.

Nos dois cursos analisados, com maior e menor participação feminina, percebe-se a luta pela modificação da situação da mulher. Enquanto as alunas do curso técnico em mecânica buscam a desconstrução da segregação horizontal, adentrando em grupos anteriormente reservados apenas aos homens e, também a segregação vertical, buscando opções de cursos para sua ascensão profissional futura. Já aquelas que optaram pelo curso tradicionalmente feminino, essa escolha não foi feita de forma cega. As alunas demonstram conhecer essa realidade sexista e, embora ingressem em áreas profissionais feminilizadas, assumem uma postura combativa contra a desvalorização dos conhecimentos ditos femininos, de sua naturalização e, portanto, não exigência de formação específica. Infere-se que a

escolha por um curso com histórico de grande presença feminina aparece mais como um ato de rebeldia, uma negação da valorização única das ciências exatas, do que como uma aceitação tácita das regras sexuadas socialmente estabelecidas.

Após seu ingresso, as alunas descrevem uma situação que manifesta claramente o princípio da hierarquia nos cursos do CEFET-MG: existem cursos para homens e cursos para mulheres e os cursos para eles valem mais do que o curso para elas, confirmando os princípios organizadores da divisão sexual do trabalho descritos por Kér goat (1998). Os discursos reproduzem a necessidade constante das mulheres de lutarem para se estabelecer nos cursos, seja pela imposição de sua presença e denúncia do sexismo presente ou pela reafirmação da importância social que seu curso tem para a sociedade.

Durante a pesquisa foram levantadas ainda novas questões que ultrapassam os objetivos desse trabalho e que poderão constituir-se em pesquisas futuras. Ressaltam temas, tais como: as modificações nas relações afetivas das alunas após o ingresso no curso técnico; as relações de gênero estabelecidas entre os docentes; as relações de gênero nos currículos dos cursos e a atuação da escola na manutenção ou quebra das relações de gênero hegemônicas estabelecidas, entre outros temas relevantes.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, L. A situação da mulher Latino-americana. In: **Mulher e trabalho: experiências de ação afirmativa**. São Paulo, Boitempo, 1ª ed.2001, p.76 – 93.

ABRAMO, Laís.; TODARO, Rosalba. Custos do Trabalho e reprodução social em cinco países latino-americanos. In: ABRAMO, Laís(Ed.). **Questionando um mito: custos do trabalho de homens e mulheres**. 1. ed. Brasília: OIT- Organização Internacional do Trabalho, 2005, p. 13 – 65.

BARBOSA, S. D. P. QUIRINO, R. Educação e formação profissional de adolescentes do sexo feminino que cumprem medida socioeducativa de internação. I Simpósio Nacional Educação, Marxismo e Socialismo. UFMG, 21-23 nov. 2016. **Anais**.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Mulher Negra no Mercado de Trabalho. **Estudos Feministas**, v. 3, n. 2, p. 479, 1995.

BILY; SHERRY ; MANOOCHECRI. Breaking the glass ceiling. **American Business Review**, v. 13, n. 2, p. 33-40, 1995.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Pensando gênero e ciência. Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisas - 2005, 2006/** Presidência da República. - Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006. 112p.

_____. **Lei n 12.513**, de 26 de outubro de 2011 Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) . Diário Oficial da União, 27 de outubro de 2011.

_____. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2013-2015)**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres – SPM, 2013. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/pnpm/publicacoes/plano-nacional-de-politicas-para-asmulheres-2013>>. Acesso em 01 de abril de 2015-04-22

_____. **Lei n 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm. Acesso 10 de novembro de

_____. **Decreto - Lei 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. 1997. Disponível em: >. Acesso em: 10 maio de 2010. 2015.

_____. **Lei n 12.513**, de 26 de outubro de 2011 Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) . Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 de outubro de 2011.

_____**Lei n 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 de dezembro de 1996.

_____**CNE/CEB. Resolução n 04, de 8 de dezembro de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

_____**CNE/CEB. Resolução n 06, de 6 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 37, n. 132, p. 537-572, Dezembro de 2007 . Disponível em <>.

_____**Trabalho das mulheres no Brasil: continuidades e mudanças no período 1985-1995**. São Paulo. Fundação Carlos Chagas,1998. 85p.

BRUSCHINI, C; LOMBARDI, M. R. A bipolaridade do trabalho feminino no Brasil contemporâneo. **Cadernos de pesquisa**, v. 110, p. 67-104, 2000.

CARVALHO, Marília Gomes, Gênero e os Paradigmas Científico. In: **Anais Congresso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género**, 2012, 9, Sevilla, OEI, 2012.1-9.

CASAGRANDE, L. SOUZA A. M. F. L. Para além do gênero: mulheres e homens em engenharias e licenciaturas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 24(3): 39. set. /dez. 2016.

CASTIONI, R. P. Remi Planos, Projetos e Programas de educação profissional: agora é a vez do PR, In: **Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 26, n. 01, jan/abr 2013, p. 25-42 2013.

CHABAUD-RYCHTER, Danielle. Inovação industrial em eletrodomésticos: concepção de uso e concepção de produção. **Revista Latino-americana de Estudos do Trabalho**, v. 4, n. 7, p. 55-76, 1998.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social.**Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 22, p. 89-100, 2003 . .

CEFET. **Projeto de Curso da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Hospedagem**. 2011 Disponível em: < >. Acesso em 01 de outubro de 2016

COUTINHO, Maria Angélica da Gama Cabral. Carlos Lacerda e o Projeto de Educação Nacional. IV Congresso Brasileiro de História da Educação. SBHE, 2009. **Anais**.

DE MELO, Hildete Pereira; LASTRES, Helena Maria Martins; DE NOVAES MARQUES, Teresa Cristina. Gênero no sistema de ciência, tecnologia e inovação no Brasil. **Revista Gênero**, p 1-29 v. 4, n. 2, 2012.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DUARTE, Teresa. **A possibilidade da investigação a 3:** reflexões sobre triangulação (metodológica). CIES, Lisboa: nº 60/2009.

FAIRCLOUGH, N; MULDERRIG, J; WODAK, R. **Critical discourse analysis. Discourse studies:** A multidisciplinary introduction, p. 357-378, 2011.

FAIRCLOUGH, N. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. **Linha d'Água**, v. 25, n. 2, p. 307-329, 2012.

FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos Cedes**, p. 333-355, 2008.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas [Saturation sampling in qualitative health research: theoretical contributions]. **Cad saúde pública**, v. 24, n. 1, p. 17-27, 2008

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes**, p. 25-49, 1995.

_____. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores** – excertos. 2013. Disponível em:<http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%C3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf>. Acesso em 26 de junho de 2015.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007.

_____. Educação e a crise do capitalismo real. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e sociedade**, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores-** Excertos. 2013.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, 2007.

GALIAZZI, M.C. e MORAES, R. Educação pela pesquisa como modo tempo e espaço de qualificação da formação de professores de Ciências. Bauru: **Ciência & Educação**, 8, 2, 237-252, 2002.

HAYASHI, Maria Cristina. Hayashi, de Castro Cabrero, R., da Costa, M. D. P. R., & Hayashi, C. R. M. Piumbato Innocentini et al. Indicadores da participação feminina em Ciência e Tecnologia. **TransInformação**, v. 19, n. 2, 2012.

HIRATA, Helena. A Precarização e a Divisão Precarização e a Divisão Internacional e Sexual do Trabalho¹. *Sociologias*, n. 21, p. 24-41, 2009.-

HIRATA, Helena. Reestruturação produtiva, trabalho e relações de gênero. **Revista Latino-americana de Estudos do Trabalho**, v. 4, n. 7, p. 5-27, 1998.

_____. **Nova divisão sexual do trabalho?: um olhar voltado para a empresa e a sociedade.** Boitempo, 2002a.

_____. Tecnologia, formação profissional e relações de gênero no trabalho. **Revista Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, n.6, p.144-156. 2003.

_____. Division sexuelle du travail et rôle de l'état: l'exemple brésilien. **Critiques de l'économie politique**, v. 17, p. 40-67, 1981.

_____. Globalização e divisão sexual do trabalho. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17-18, p. 139-156, 2002. Disponível em <>.

_____. O trabalho de cuidado aos idosos no Japão e alguns aspectos de comparação internacional. **Mediações**, Londrina, v. 17 n. 2, p. 157-165, Jul./Dez. 2012

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, 2007.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de Gênero: Uma análise dos resultados do Censo Demográfico 2010.** 1. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. 159p.

ITANI Alice. Trabalho feminino e tecnologia : a imagem da alteridade. **Tempo Social**. São Paulo, vol. 4 nos 1-2, Departamento de Sociologia, FFLCH-USP, setembro 1994.

JULIÃO, E. F. Educação profissional para jovens e adultos privados de liberdade. **Salto para o Futuro**. EJA e Educação Prisional. Boletim 06, 2007.

KERGOAT, D. Da divisão do trabalho entre os sexos. **Tempo social**, v. 1, n. 2, p. 88-96, 1989.

_____. Divisão Sexual do Trabalho e Relações Sociais de Sexo. In: HIRATA, Helena et. AL. (orgs.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: UNESP, 2009.

_____. Dinâmica e Consustancialidade das Relações Sociais. **Novos Estudos**. CEBRAP 86, mar. 2010.

KUENZER, A.Z. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 68, p. 21-28, 1989.

_____. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, jan./abr. 2003. Disponível em <<http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/291/boltec291b.htm>>, acesso em 26 de junho de 2015.

LIMA, M. A educação profissional no governo Dilma: Pronatec, PNE e DCNEMs In: **RBPAE** - v. 28, n. 2, p. 495-513 mai/ago. 2012.

LIMA, B. S. O labirinto de cristal: as trajetórias das cientistas na Física. **Estudos Feministas**: Florianópolis, setembro-dezembro, 2013.

MANZINI, J. E. Uso da Entrevista em Dissertações e Teses Produzidas em Um programa de Pósgraduação em Educação. **Revista Percorso** Maringá, v. 4, n. 2, p. 149- 171, 2012.

MARCONDES, W. B; ROTENBERG L; PORTELA, L; MORENO, C. R. C.. O peso do trabalho" leve" feminino à saúde. **São Paulo em perspectiva**, v. 17, n. 2, p. 91-101, 2003.

MELO, I. F. Análise do Discurso e Análise Crítica do Discurso: desdobramentos e intersecções. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, v. 5, n.11, 2009.

DE MELO, H.P; LASTRES, H. M. M; DE NOVAES MARQUES, T. C. . Gênero no sistema de ciência, tecnologia e inovação no Brasil. **Revista Gênero**, v. 4, n. 2, 2012.

MONTAGNER, Paula. A reestruturação produtiva e o desemprego da mulher. **Reconfiguração das relações de gênero no trabalho**, p. 71-80, 2004.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, v. 2, p. 4-30, 2008.

NASCIMENTO, W. **A Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia após o “processo de ifetização”**: Impactos na Identidade Institucional e na Autonomia Administrativo-Pedagógica. **2012**. 75 p. Dissertação- Faculdade de Estudos Administrativos de Minas Gerais – FEAD

OLINTO, G. A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. **Inc. Soc.**, Brasília, DF, v.5 n.1, p.68-77, jul./dez., 2011.

OLIVEIRA, J. F. A. C; CARNEIRO, M. E. F. As políticas neoliberais para a educação profissional: analisando o governo Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva. In: **Seminário nacional de Educação Profissional e Tecnológica**, 2012. Belo Horizonte.

QUIRINO, Raquel. **Mineração também é lugar de mulher!** Desvendando a (nova?!) face da divisão sexual do trabalho na mineração de ferro. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

_____. Divisão sexual do trabalho, gênero, relações de gênero e relações sociais de sexo: aproximações teórico-conceituais em uma perspectiva

marxista **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte , v.24 , n.2 , p. 229-246 ,mai-ago ,2015.

RAMOS, M. N. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008. Disponível em <http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf>, acesso em 26 de junho de 2015.

RAMOS, M. N. A educação profissional pela Pedagogia das Competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro de 2002, p. 401-422. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12939.pdf>>. Acesso em 26 de junho de 2015.

RODRIGUES, J. Celso Suckow da Fonseca e a sua “História do ensino industrial no Brasil”. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 2, n. 2 [4], p. 47-74, 2002.

RODRIGUES, R. O.; DOS SANTOS, M I. Relações entre o público e o privado na educação profissional e tecnológica: alguns elementos para a análise do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). # **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 1, n. 2, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. Psicologia, profissão feminina. **Cadernos de Pesquisa**, n. 47, p. 32-37, 2013.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 12, n. 34, p. 152-165, Apr. 2007 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07 de novembro de 2015.

_____. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. In: FERRETTI, C.J. et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SANTOS, N. O que é sexismo. Disponível em: <<http://educacao.umcomo.com.br/artigo/o-que-e-sexismo-18891.html> >. Acesso em 20 de novembro de 2016.

SCOTT, Joan. **Gênero, uma categoria útil de análise histórica**.(1995). Educação e realidade, 2009.

SILVA, Lorena Holzmann. Admitimos mulheres para trabalhos leves. **Estudos Feministas**, v. 3, n. 2, p. 349, 1995

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos**: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. Trad. de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SIMÕES, Carlos Artexes. **Juventude e Educação Técnica: a experiência na formação de jovens trabalhadores da Escola Estadual Prof. Horácio Macedo/CEFET-RJ**. Dissertação de Mestrado. Niterói, UFF, 2007.

SOARES, Thereza Amélia. Mulheres em ciência e tecnologia: ascensão limitada.

Química Nova, São Paulo , v. 24, n. 2, p. 281-285, Abril de 2001 . Disponível em <>.

SOARES, M. J. A. Uma nova ética do trabalho nos anos 20—Projeto Fidélis Reis. **Série Documental-Relatos de Pesquisa**, n. 33, p. 98-105, 1995.

STANCKI, Nanci. Divisão sexual do trabalho: a sua constante reprodução. **I Ciclo de debates em Economia Industrial, Trabalho e Tecnologia**, Puc-SP, 2003.

TAVARES F. L. F; OLIVEIRA L. N. As Mulheres e o curso Técnico de Química Industrial da Escola Técnica de Minas Gerais, **SENEPTIII**. 2012

TOLEDO, Cecília. O gênero nos une a classe nos divide. **Cadernos Marxistas**. São Paulo: Xamã, 2001.

TUMOLO, P.S. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 239-265, 2005.

UNESCO. **Gender and education for all the leap to equality - EFA global monitoring report 2003/4**. França. 2003. Disponível em:< > Acesso em 20 de outubro de 2016.

VEIGA, I.P.A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-283, dez. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361>>, acesso em 26 de junho de 2015.

VELHO, Lea; LEÓN, Elena. A construção social da produção científica por mulheres. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.10, p. 309-344, 1998.

WODAK, R. Do que trata a ACD – Um Resumo de Sua História, conceitos importantes e seu desenvolvimento. **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v. 4, n.esp, p. 223-243, 2004.

Apêndice 01 – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidada a participar como voluntária de uma pesquisa acadêmica que tem como objetivo analisar a divisão sexual do trabalho e as relações de gênero nos cursos técnicos de nível médio.

A sua participação consistirá em responder a uma entrevista com questões relativas ao seu perfil pessoal e sua trajetória acadêmica. Os locais e horários das entrevistas serão combinados com você, respeitando a sua disponibilidade e preferência. Você não terá nenhum custo com a pesquisa.

Esclarecemos que o uso do material coletado será destinado única e exclusivamente para a realização desta pesquisa e que sua identidade será omitida

por meio do uso de nome fictício. Você poderá se recusar a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal, caso sua decisão seja a de não participar da pesquisa.

Os riscos decorrentes da participação na pesquisa são mínimos, restringindo-se a um possível cansaço ao longo da entrevista. Nesse caso a entrevista poderá ser interrompida e remarcada para outra dada, de acordo com a sua preferência.

Informamos ainda que os benefícios em participar dessa pesquisa é muito abrangente, visto que os resultados poderão contribuir para a análise das relações sociais de sexo/gênero na sociedade atual visando a redução das desigualdades entre homens e mulheres na Educação Profissional e Tecnológica e no mundo do trabalho.

Em caso de dúvidas, os pesquisadores responsáveis colocam-se à disposição pelos contatos: Sabrina Fernandes Pereira Lopes; (31) 98567-1092; sabrinafpl@yahoo.com.br; Prof.^a Dr.^a Raquel Quirino; (31) 9752-3998; ; Dúvidas referentes às questões éticas poderão ser esclarecidas diretamente com o Comitê de Ética e Pesquisa (COEP) da Diretoria de Pós-Graduação (DPPG) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), pelo telefone: (31) 3319-7022 ou pelo endereço Av. Amazonas, nº 5.652, Prédio Administrativo, 3º andar, Campus I, Bairro Nova Suíça, Belo Horizonte - MG.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, Carteira de Identidade nº _____, Telefone (_____) _____, informo que li e entendi as informações prestadas neste termo de consentimento e que concordo em participar da pesquisa ora apresentada, como respondente da entrevista a ser realizada pelos pesquisadores responsáveis.

Responsável _____,
Carteira de Identidade nº _____,
_____, _____ de _____ de _____

(Assinatura)

Apêndice 02 - Roteiro das Entrevistas

- 1- Você poderia me falar sobre a sua família?
- 2- Como é sua rotina diária/semanal?
- 3- De que grupos/associações você faz parte?
- 4- Você poderia me falar dos seus relacionamentos afetivos?
- 5- Você poderia me falar um pouco sobre a situação econômica do seu grupo familiar?
- 6- Fale sobre a sua trajetória escolar.
- 7- Fale sobre suas experiências profissionais.
- 8- O que você faz nas horas vagas?
- 9- Fale um pouco sobre a sua visão de sociedade/política.
- 10- O que é tecnologia para você?
- 11- Como é sua relação com a tecnologia?
- 12- Você já tinha alguma experiência na área do curso que faz?
- 13 – Como foi sua escolha por esse curso técnico?
- 14- Como você avalia o curso que fez?
- 15 – Como você avalia a escolha que fez?