



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E**  
**TECNOLÓGICA**

*MESTRADO PROFISSIONAL*

Instituição Associada

IFFluminense – Centro de Referência

**A PRESENÇA DE MULHERES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: um olhar sobre as**  
relações de gênero na Educação Profissional e Tecnológica em cursos técnicos integrados ao  
Ensino Médio de um Instituto Federal

**SIMONE DE SOUZA SILVA ROCHA**

**CAMPOS DOS GOYTACAZES-RJ**

**2022**

SIMONE DE SOUZA SILVA ROCHA

A PRESENÇA DE MULHERES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: um olhar sobre as relações de gênero na Educação Profissional e Tecnológica em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio de um Instituto Federal

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, área de concentração Educação Profissional e Tecnológica, linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Décio Nascimento Guimarães

Coorientador: Prof. Dr. André Fernando Uébe Mansur.

Coorientadora: Profa. Dra. Daniela Medeiros de Azevedo Prates.

CAMPOS DOS GOYTACAZES-RJ

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R672p

Rocha, Simone de Souza Silva, 1983-

A presença de mulheres na Educação Profissional: um olhar sobre as relações de gênero na Educação Profissional e Tecnológica em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio de um Instituto Federal / Simone de Souza Silva Rocha. — Campos dos Goytacazes, RJ, 2022.

123 f.: il. color.

Orientador: Décio Nascimento Guimarães, 1976-

Coorientador: André Fernando Uébe Mansur, 1973-

Coorientadora: Daniela Medeiros de Azevedo Prates, 1978-

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Campos dos Goytacazes, RJ, 2022.

Referências: p. 73-81.

1. Ensino Profissional. 2. Mulheres - Educação - Brasil - História. 3. Mulheres - Condições sociais. 4. Ensino integrado - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense. 5. Discriminação de sexo na Educação. I. Guimarães, Décio Nascimento, 1976-, orient. II. Mansur, André Fernando Uébe, 1973-, coorient. III. Prates, Daniela Medeiros de Azevedo, 1978-, coorient. IV. Título.

CDD 373.246 23.ed.

Dissertação intitulada “**A PRESENÇA DE MULHERES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM OLHAR SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DE UM INSTITUTO FEDERAL**”, elaborada por **Simone de Souza Silva Rocha** e apresentada publicamente perante a Banca Examinadora como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Centro – IFFluminense *campus* Campos Centro, na área de concentração Educação Profissional e Tecnológica, linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional.

Aprovada em: 10/08/2022

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Décio Nascimento Guimarães

Doutor em cognição e linguagem

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense)  
Orientador



Prof. Dr. André Fernando Uébe Mansur  
Doutor em Informática da Educação

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense)  
Co-orientador

Documento assinado digitalmente



DANIELA MEDEIROS DE AZEVEDO PRATES

Data: 10/10/2022 09:20:33-0300

Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profª. Dra. Daniela Medeiros de Azevedo Prates

Doutora em Educação

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSUL)

Co-orientadora

Documento assinado digitalmente



MARIA AUGUSTA MARTIARENA DE OLIVEIRA

Data: 21/09/2022 20:51:33-0300

Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profª. Dra. Maria Augusta Martiarena de Oliveira

Doutora em Educação

Instituto Federal do Rio Grande do Sul – *campus* Osório

Documento assinado digitalmente



MARCOS CESAR DE OLIVEIRA PINHEIRO

Data: 22/09/2022 16:07:50-0300

Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. Marcos Cesar de Oliveira Pinheiro

Doutor em História Comparada

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

A todas as mulheres e professoras/es que lutam  
por uma sociedade mais justa e igualitária.  
Dedico à mudança

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, que ouviu aquelas orações.

Ao professor Dr. André Fernando Uébe, meu orientador, por acreditar na produção da minha pesquisa e por me guiar até a defesa dela, assumindo o desafio de falar sobre gênero.

À professora Dra. Daniela Prates, minha coorientadora, pela amizade, pelo apoio, pelo incentivo e pelas conversas e indicações bibliográficas, essenciais para a produção desta dissertação.

Aos professores Marcos Cesar Pinheiro e Maria Augusta Martiarena pelas valiosas contribuições na minha banca de qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), que contribuíram para o enriquecimento da minha formação.

Aos colegas da turma de mestrado, em especial Lucas, por termos dividido angústias e risadas; Nathalia, pela amizade e conversa compartilhadas, e Angélica, pelas discussões e trocas de conhecimentos.

“Nada deve parecer natural  
Nada deve parecer impossível de mudar.”

Bertolt Brecht

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura da educação brasileira de 1961	44
Figura 2 – Constituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	47
Figura 3 – Sexo e Faixa Etária dos estudantes do curso técnico em elétrica, segundo a Plataforma Nilo Peçanha	50
Figura 4 – Fases da Pesquisa-Ação	52
Figura 5 – Parte do documentário <i>A vida de Maria</i>	68
Figura 6 – Parte do documentário <i>Precisamos falar com os homens? Uma jornada pela igualdade de gênero</i>	69

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Manifestação de piadas, brincadeiras e comportamentos na EPT	61
Gráfico 2 – Porcentagem de respostas à quinta pergunta do questionário	62

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Respostas à questão 10 sobre ser ou não vítima de situações de discriminação	60
Quadro 2 – Respostas à questão do quantitativo de homens e mulheres nos cursos técnicos, por turma	63
Quadro 3 – Respostas à questão 11 sobre a influência dos fatores sociais e culturais historicamente enraizados nas escolhas profissionais	63
Quadro 4 – Respostas à questão 7 sobre a existência de obstáculos para o desenvolvimento das atividades do curso, como aulas de raciocínio lógico/cálculos/exatas	64
Quadro 5 – Aplicabilidade das questões de gênero na EPT, segundo as estudantes	65
Quadro 6 – Opiniões das estudantes sobre a importância das questões de gênero na formação oferecida pela instituição de ensino	66
Quadro 7 – Opiniões dos estudantes acerca da oficina sobre assimetria de gênero	67

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

COVID-19 – Coronavírus Disease (Doença do coronavírus) – 2019

CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFFluminense – Instituto Federal Fluminense

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros

NUGEDIS – Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual

# **A PRESENÇA DE MULHERES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM OLHAR SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DE UM INSTITUTO FEDERAL**

## **RESUMO**

Até o final do século XIX, as mulheres não tinham visibilidade social, situação que não se alterou significativamente até o início do século XX. Em 1909, por exemplo, oficializou-se a Educação Profissional e Tecnológica, mas com uma formação técnica voltada exclusivamente ao gênero masculino. Ao longo das décadas posteriores, no entanto, novas políticas educacionais e manifestações feministas em prol da educação das mulheres surgiram, o que lhes proporcionou a inclusão e a ocupação gradativa de espaços científicos e tecnológicos, antes cerceados. Diante desse breve contexto histórico, o presente estudo buscou responder ao questionamento: “Como se constituem as desigualdades de gênero na Educação Profissional e Tecnológica, em cursos técnicos integrados do Instituto Federal Fluminense (IFFluminense), a partir da percepção das estudantes?”. Através desse estudo, objetivou-se analisar como se constituem as desigualdades de gênero entre as estudantes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFFluminense. Do ponto de vista teórico, a pesquisa se ancora nas interlocuções dos referenciais sobre a Educação Profissional e Tecnológica (MANFREDI 2016; FRIGOTTO, 2019) e nas suas articulações aos estudos de gênero alicerçadas nos estudos analíticos de Scott (1995), Louro (1997, 2014) e Lins; Machado e Escoura (2016), entre outros. Os dados foram obtidos e analisados pelo método da análise de conteúdo de Bardin (2011). Foram realizados os seguintes procedimentos metodológicos: fase diagnóstica junto ao Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDIS) para conhecer o perfil dos possíveis participantes e aferir seus conhecimentos acerca das relações de gênero; logo após, foi feita a distribuição de questionários para 12 alunas de curso técnico integrado ao Ensino Médio; e, por fim, foi realizada oficina com 25 alunos e alunas, a qual foi avaliada pelos participantes, o que nos auxiliou no planejamento e na implementação do produto educacional. Os resultados evidenciam que há desigualdades de gênero e preconceitos com relação às mulheres em cursos técnicos integrados da unidade pesquisada, que se manifestam de várias maneiras, inclusive pela própria linguagem de respondentes femininas, por vezes, conservadora e machista. No entanto, constatou-se também que as estudantes estão passando por um

processo de desconstrução social, ocupando cada vez mais os espaços formativos, até aqueles considerados socialmente como direcionados ao público masculino, em busca de equidade. Ainda, a pesquisa apresentou evidências, embora pontuais, de que a questão de gênero atinge também o público LGBT, e de que as mudanças de opinião em relação a esse tema também estão ocorrendo no público masculino, para cujos maiores detalhamentos são necessárias novas pesquisas. Conclui-se, então, que a desigualdade de gênero presente na sociedade pode se reproduzir em instituições escolares, mas que as próprias mudanças sociais e culturais podem também promover uma sociedade com maior equidade. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir com o estudo das desigualdades de gênero.

**Palavras-chave:** Relações de gênero. Mulheres. Feminismo. Educação Profissional.

**THE PRESENCE OF WOMEN IN PROFESSIONAL EDUCATION: A LOOK AT  
GENDER RELATIONS IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION  
IN TECHNICAL COURSES INTEGRATED TO THE HIGH SCHOOL OF A FEDERAL  
INSTITUTE**

**ABSTRACT**

*Until the end of the 19th century, women did not have social visibility, a situation that did not change significantly until the beginning of the 20th century. In 1909, for example, Vocational and Technological Education became official, but with technical training exclusively aimed at the male gender. Over the following decades, however, new educational policies and feminist manifestations in favor of women's education emerged, which provided them with the inclusion and gradual occupation of scientific and technological spaces, previously restricted. Given this brief historical context, the present study sought to answer the question: "How are gender inequalities constituted in Vocational and Technological Education, in integrated technical courses of the Instituto Federal Fluminense (IFFluminense), from the students' perception?". Through this study, the objective was to analyze how gender inequalities are constituted among students of Vocational and Technological Education (EPT), in technical courses integrated to the High School of IFFluminense. From a theoretical point of view, the research is anchored in the interlocutions of the references on Vocational and Technological Education (MANFREDI 2016; FRIGOTTO, 2019) and in its articulations with gender studies based on the analytical studies of Scott (1995), Louro (1997, 2014) and Lins; Machado and Escoura (2016), among others. Data were obtained and analyzed using the content analysis method of Bardin (2011). The following methodological procedures were carried out: diagnostic phase with the Gender and Sexual Diversity Center (NUGEDIS) to know the profile of possible participants and assess their knowledge about gender relations; soon after, questionnaires were distributed to 12 students from a technical course integrated into high school; and, finally, a workshop was held with 25 students, which was evaluated by the participants, which helped us in the planning and implementation of the educational product. The results show that there are gender inequalities and prejudices against women in integrated technical courses of the researched unit, which are manifested in several ways, including the very language of female respondents, sometimes conservative and sexist. However, it was also verified that the students are going through a process of social deconstruction,*

*occupying more and more the formative spaces, even those considered socially as directed to the male public, in search of equity. Still, the research presented evidence, although punctual, that the gender issue also affects the LGBT public, and that changes in opinion regarding this topic are also occurring in the male audience, for which further research is needed. It is concluded, then, that the gender inequality present in society can be reproduced in school institutions, but that social and cultural changes themselves can also promote a society with greater equity. It is hoped that this research can contribute to the study of gender inequalities.*

**Keywords:** *Gender relations. Women. Feminism. Professional education.*

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>GÊNERO, FEMINISMO E EMANCIPAÇÃO .....</b>	<b>22</b>
2.1	Estudo de gênero .....	22
2.2	Estudos feministas e emancipação .....	24
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO DA MULHER NO BRASIL, CIÊNCIA E TECNOLOGIA .....</b>	<b>31</b>
3.1	Panorama da educação da mulher no Brasil .....	31
3.2	A (in)visibilidade das mulheres na ciência e na tecnologia.....	35
<b>4</b>	<b>EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: DE ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES A INSTITUTOS FEDERAIS .....</b>	<b>40</b>
4.1	Uma breve história da Educação Profissional e Tecnológica do século XX à atualidade .....	40
4.2	EPT e Gênero .....	48
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>52</b>
5.1.	Características da pesquisa .....	52
5.2	Participantes da pesquisa .....	53
5.3	Desenvolvimento metodológico .....	54
5.3.1	Produto Educacional: intervenção pedagógica.....	56
5.4	Análise de dados .....	57
5.5	Riscos e benefícios da pesquisa.....	58
<b>6</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>60</b>
6.1	As relações na Educação Profissional e tecnológica.....	65
6.2	Oficina: o que dizem as alunas sobre a desigualdade de gênero.....	67
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>71</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>73</b>
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE).....</b>	<b>82</b>
	<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS (TCLE).....</b>	<b>84</b>
	<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS PARTICIPANTES .....</b>	<b>86</b>
	<b>APÊNDICE D – A (DES)IGUALDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA .....</b>	<b>88</b>
	<b>APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>91</b>
	<b>APÊNDICE F – PRODUTO EDUCACIONAL DESENVOLVIDO .....</b>	<b>92</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Constituição Brasileira apresenta, em seu Art. 205, a afirmação de que a educação é um “direito de todos e dever do Estado e da família [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Historicamente, todavia, alguns grupos, como negros, pobres e mulheres, foram cerceados do processo educacional institucionalizado devido aos obstáculos culturais e sociais e à falta de investimentos para a universalização da educação (VILLALTA, 1997). Os filhos das elites brasileiras recebiam educação doméstica,<sup>1</sup> pois as práticas educativas eram realizadas nas casas dos aprendizes por meio de preceptores que garantiam o conhecimento, preenchendo a ausência ou a escassez de instituições educacionais no território brasileiro (VILLALTA, 1997). O acesso das brasileiras à educação escolar, por exemplo, ocorreu apenas em 1827, e se restringiu às instituições femininas de primeira letra<sup>2</sup> (ROSEMBERG, 2016).

No final do século XIX e no início do século XX, a sociedade brasileira estava passando por transformações em decorrência do processo de urbanização e industrialização. Nesse contexto de modernização brasileira, era necessário repensar o modelo educacional brasileiro voltado para a educação das mulheres. Assim, o então presidente Nilo Peçanha, por meio do decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, criou 19 escolas (BRASIL, 1909). A ação compreendeu uma instituição em cada capital, com exceção do Distrito Federal e do Rio Grande do Sul.

As escolas de aprendizes e artífices tinham como proposta tanto a formação de operários quanto de contramestres, algo possível na prática e com a utilização de conhecimentos técnicos. Havia cursos noturnos obrigatórios, cursos primários destinados aos analfabetos e cursos de desenho (MANFREDI, 2016). Esses cursos eram voltados exclusivamente a pessoas do sexo masculino com idade entre 10 e 13 anos, o que se justificava pela necessidade de formação e qualificação mínimas da classe operária, e eram responsáveis pelo desenvolvimento de cidadãos capazes de contribuir para o crescimento da nação. Sendo assim, a educação profissional era destinada a qualificar os homens (MANFREDI, 2016). A educação profissional feminina ocorreu posteriormente e tinha como objetivos a formação de trabalhadoras para as fábricas ou para o magistério, havendo, além

---

<sup>1</sup> Nesse contexto, era muito comum as aulas serem ministradas nas casas dos professores.

<sup>2</sup> De 1827, a primeira grande lei educacional do Brasil determinou que, nas “escolas de primeiras letras”, meninos e meninas deveriam estudar separadamente e ter currículos diferenciados. Assim, eles aprendiam Matemática avançada enquanto elas apenas estudavam Matemática básica (as quatro operações).

disso, cursos cujo intuito era direcionar a formação das mulheres para o trabalho doméstico (REIS; MARTINEZ, 2013). Nesse contexto, portanto, o imaginário social ainda dialogava com a antiga ideia de que as mulheres nasceram para ser donas de casa, esposas e mães (GIULANI, 2017).

O percurso que deu início à emancipação feminina por meio da educação ocorreu em 1961, com a conquista proporcionada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB (CARRA, 2019), a qual se refere à equivalência do Curso Normal, frequentado prioritariamente por estudantes do sexo feminino. Diante disso, essa formação deixou de ser um curso apenas profissionalizante, o que explica a discriminação de muitos, para passar a ser uma oferta de formação que oportunizou o acesso ao nível superior de ensino.

Em relação à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), as Novas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional – Resolução CNB/CEB nº 6/12 (BRASIL, 2012), que têm como princípios norteadores temas relacionados à diversidade e às relações de gênero, trouxeram a possibilidade de haver uma EPT mais democrática, que valoriza a diversidade e coloca em evidência a importância da formação do sujeito (PACHECO, 2012). “Desse modo, a EPT aproximou-se das políticas de gênero direcionadas às mulheres, o que reforça a importância do pensamento do feminino, considerando a trajetória de exclusão das mulheres no que concerne ao acesso à formação profissional e tecnológica” (PACHECO, 2012, p. 32).

Cabe ressaltar que a universidade existe desde o século XII, mas as mulheres só puderam acessá-la a partir do século XIX. Perrot (2020) destaca que elas passaram por um longo período de exclusão social e educacional que, infelizmente, persiste em alguns países, como o Afeganistão, pois as meninas ainda são proibidas de frequentar escolas (PISCITELLI, 2009). No Brasil, as mulheres foram incluídas no sistema educacional de forma gradual e podem atingir vários níveis de formação atualmente, como o ensino básico e o superior, além de pós-graduação (SANTOS, 2013). Nesse sentido, vê-las com a possibilidade de ocupar espaços de conhecimentos científicos e tecnológicos é um grande avanço.

Assim, a busca pela condução da mulher ao protagonismo social e científico encontra-se entre as pautas do movimento feminista. O primeiro, conhecido como a “Primeira Onda do Feminismo”, tinha como pauta principal o direito ao voto e reivindicações relacionadas ao acesso à educação, ao ato de exercer a profissão do magistério e às condições mais dignas de trabalho (PINTO, 2010). O movimento feminista de “Segunda Onda” surgiu posteriormente, na década de 1960, ganhando representatividade dentro das academias. Foi a partir desse marco que se passou a utilizar um novo conceito: o de gênero (SARTÓRIO; PRATES;

FERREIRA, 2017).

Avançando nessa questão, Santos (2013) e Rosemberg (2016) ressaltam que a quantidade de mulheres frequentando esses espaços educacionais é um avanço significativo no que concerne à história, mas que ações práticas ainda são necessárias para o rompimento de estruturas conservadoras de desigualdade presentes na sociedade e que perpassam as instituições escolares.

No percurso educacional, tem-se questionado determinadas concepções que histórica e socialmente vêm sustentando relações desiguais entre homens e mulheres, que se disseminam também em espaços educacionais. A partir dessa concepção, faz-se importante uma investigação sobre a presença da mulher na EPT nos dias atuais, com o intuito de se observar sua representatividade e possíveis manifestações de desigualdades em instituições de ensino; pois, conforme Carvalho (2013 *apud* SANTOS, 2019, p. 17), a desigualdade de gênero “condiciona a cultura acadêmica, as carreiras de professores(as) e as perspectivas profissionais de alunos(as)”.

Sendo assim, considera-se relevante refletir sobre a participação da mulher na EPT para que os direitos respaldados pelas Diretrizes Curriculares para Educação Profissional (BRASIL, 2012), que têm em seus princípios referências sobre temas relacionados à diversidade, incluindo as relações de gênero, sejam de fato exercidos. O quantitativo de mulheres não deve ser a única referência de uma educação para a diversidade, cuja abrangência deve ser maior, ultrapassando as estruturas conservadoras de desigualdade de gênero presentes no contexto educacional.

Para uma instituição comprometida com a diversidade, não bastam, portanto, apenas projetos isolados que considerem os diversos indivíduos, como os destinados à consciência negra e à comemoração do Dia Internacional da Mulher, entre outros: faz-se necessário que essa diversidade esteja presente nas atitudes e nos valores das instituições (PACHECO, 2012).

Avançando nessa questão, Auad (2006, p. 55) afirma que “sem maiores reflexões pedagógicas sobre as relações de gênero, pode redundar em aprofundamento das desigualdades”. Nessa perspectiva, torna-se necessário refletir sobre o acesso das mulheres à educação profissional e tecnológica, com o objetivo de promover equidade de gêneros. É preciso que a sociedade, incluindo-se as instituições, sobretudo as educacionais, realize um trabalho que oriente os jovens para a promoção de novos paradigmas. Assim sendo, cabe às instituições escolares de educação básica profissional e tecnológica, por meio de ação e reflexão, problematizar a realidade e, para tanto, como afirma Zabala (1998), são necessários meios teóricos capazes de contribuir com uma análise da prática realmente reflexiva.

Diante desses questionamentos, o objetivo geral desta pesquisa é analisar como se constituem as desigualdades de gênero entre as estudantes da Educação Profissional e Tecnológica, em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal Fluminense. Os objetivos específicos são: identificar fatores que reforcem a desigualdade de gênero no contexto educacional; verificar como as relações de gênero estão sendo concebidas, debatidas e aplicadas na EPT; analisar se as percepções das estudantes identificam as relações de gênero; desenvolver, aplicar e validar um produto educacional junto às estudantes da EPT de cursos de nível médio no formato de oficina, com o intuito de dialogar sobre as desigualdades de gênero.

Dessa forma, a partir da problemática apresentada, esta pesquisa foi realizada para responder à seguinte questão-problema: como se constituem as desigualdades de gênero na Educação Profissional e Tecnológica, em cursos técnicos integrados do Instituto Federal Fluminense, a partir da percepção das estudantes? Em decorrência dessa questão-problema, surgiram outras, como: se as diferenciações de gênero são resultantes de um processo histórico de naturalização, como ele ocorre? Como as mulheres têm acompanhado o processo da expansão da EPT? De que forma as estudantes são vistas e tratadas na EPT?

Do ponto de vista teórico, a pesquisa ancora-se em referenciais sobre trabalho e educação, principalmente no que se refere à Educação Profissional e Tecnológica, e suas possíveis articulações com estudos sobre a questão de gênero, como Scott (1995), Louro (1997) e Lins, Machado e Escoura (2016).

Ressalta-se também a utilização de estudos relacionados a uma educação não fragmentada, integrada aos processos formativos da cultura e da diversidade, como os desenvolvidos por Ramos (2002), Frigotto (2007) e Manfredi (2016). Trabalhos de teóricos como Zabala (1998) e Freire (2019), entre outros, cujo tema é o vínculo entre a educação e a práxis, também foram utilizados.

Este trabalho foi organizado da seguinte maneira: a primeira seção, intitulada “Gênero, Feminismo e Emancipação”, traz o conceito analítico de gênero e sua relação com o movimento feminista da década de 1960. Apresenta-se uma breve história do movimento feminista e suas principais reivindicações, bem como aspectos do processo de emancipação da mulher no século XX.

A segunda seção, “Breve história da participação das mulheres na educação formal, ciência e tecnologia”, evidencia brevemente como se deu o processo de inserção da mulher na educação brasileira desde a chegada dos jesuítas até a sua entrada nas universidades, percorrendo momentos históricos em que a ciência foi se tornando masculina, de modo a

resultar em uma assimetria de gêneros em espaços de produção científica e tecnológica.

O progresso da EPT é abordado na terceira seção, “Educação Profissional e Tecnológica brasileira: da escola de Aprendizes Artífices aos Institutos Federais”, que apresenta momentos históricos sobre a Educação Profissional e Tecnológica, desde sua criação até os dias atuais. Nessa seção, abordam-se também a participação das mulheres na EPT e a forma como acompanharam a expansão dos institutos federais.

Na quarta seção, fez-se o detalhamento dos aspectos metodológicos adotados. Nesse capítulo, descreveu-se especificamente as características da pesquisa, o desenvolvimento metodológico, a análise dos dados, a apresentação dos participantes da pesquisa e, por fim, os riscos e os benefícios da pesquisa.

Na quinta seção são apresentados e discutidos os resultados obtidos a partir das respostas dadas pelas estudantes ao questionário. Esses dados foram analisados e categorizados conforme a análise de conteúdo de Bardin (2011).

A sexta seção contém a parte prática da pesquisa: as oficinas. Nelas, foram utilizados diversos recursos didáticos como disparadores de diálogos. As discussões propostas nas oficinas contribuíram também para o desdobramento dos resultados de pesquisa.

Na sétima e última seção, apresenta-se as considerações finais. Longe de esgotar o assunto sobre a desigualdade de gênero no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, a pesquisa em questão evidencia a percepção geral da pesquisadora, bem como sugestões para investidas futuras. Ademais, tem-se, respectivamente, as referências, os apêndices e os anexos.

## 2 GÊNERO, FEMINISMO E EMANCIPAÇÃO

A discussão proposta nesta seção está articulada aos conceitos e estudos feministas sobre a relação de gênero, os quais têm abrangido diversos campos do conhecimento por oferecerem possibilidade de diálogo com diversas áreas do ensino tanto de forma interdisciplinar quanto transdisciplinar. Visto isso, a Educação Profissional e Tecnológica apresenta uma gama de oportunidades de análise a partir da ótica de gênero, já que a divisão sexual pode ser constatada na formação profissional, como afirma Hirata (2002).

Diante disso, o diálogo teórico apresentado aqui tem como proposta situar como se constituem, nos âmbitos histórico e social, as desigualdades de gênero que persistem até a atualidade. Portanto, esse conceito será abordado com base na renomada pesquisadora norte-americana Scott (1995), que define o tema como uma construção social resultante em distinções baseadas no sexo. Assim sendo, pode-se compreender que os papéis atribuídos aos homens e às mulheres não são consequências de um determinismo biológico, mas de um processo histórico.

### 2.1 Estudo de gênero

Toda palavra tem um significado, tem uma história. A palavra gênero, por exemplo, está vinculada ao movimento feminista. Com origem nos estudos feministas norte-americanos, o conceito de gênero apresenta-se como um instrumento analítico e político. Scott (1995, p. 86) dividiu o gênero em dois subconjuntos, que estão interligados: o primeiro refere-se a “um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e o gênero”; e o segundo “é uma forma primária de dar significado às relações de poder”.

Nessa mesma perspectiva, Louro (1997, p. 108) afirma que todas as práticas sociais responsáveis por “educar” os sujeitos estão “implícitas na divisão/distribuição do espaço físico do tempo, na estética etc” ou encontram-se “explícitas nas normas sociais, nas doutrinas religiosas, jurídicas educacionais ou políticas”. Desse modo, refletir sobre gênero é de suma importância. De acordo com Joana Pedro (2005), esse termo vincula-se à trajetória que acompanha a luta por direitos civis e humanos, como também à luta por igualdade e respeito. Ainda segundo Joana Pedro (2005), a palavra gênero permeia os debates sobre a subordinação feminina. Para Louro (1997), o que dizem ou pensam a respeito das mulheres vai constituir o que é feminino ou masculino.

Assim sendo, os debates sobre as relações sociais entre homens e mulheres vão desencadear uma nova linguagem: o gênero. Connel (1995, p. 189 *apud* LOURO, 1997, p. 22) afirma que “o conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são traduzidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico”. Louro (2008, p. 17) afirma que “fazer-se mulher dependia das marcas, dos gestos, dos comportamentos, das preferências e dos desgostos que lhes eram ensinados e reiterados, cotidianamente, conforme normas e valores de uma dada cultura”. Dessa forma, pretende-se discutir o que produziu a desigualdade entre os sexos. A resposta a esse questionamento não poderia ser encontrada no campo da biologia, pois é necessário analisar os aspectos históricos e sociais responsáveis por trazê-la à tona (CONNEL, 1995 *apud* LOURO, 1997). Em outras palavras, as diferenças entre o masculino e feminino não estão ligadas à questão biológica e, sim, à cultural.

Embora esse conceito tenha sido criado pelas feministas americanas em 1960, a antropóloga estadunidense Margaret Mead (2015) é uma das pioneiras na sua discussão. Ela fez um estudo na região da Nova Guiné, em 1935, comparando a forma como três sociedades diferentes criavam seus filhos. A autora percebeu que havia diferenças entre elas: na primeira, homens e mulheres cuidavam dos filhos de igual modo; na segunda, homens e mulheres eram competitivos, agressivos e se dedicavam pouco às crianças; e, na terceira, o homem era mais afetuoso e ligado à criação da criança do que a mulher.

Sendo assim, Mead (2015) pôde constatar que há várias formas de conceber os papéis e comportamentos de homens e mulheres (MEAD, 2015). A partir da perspectiva antropológica, Mead (2015) permite colocar em xeque o caráter preeminente biológico que decorria das explicações quanto aos diferentes papéis atribuídos aos homens e às mulheres. Nessa direção, Scott (1995, p. 75) destaca que:

O termo “gênero” torna-se, antes, uma maneira de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de ideias sobre papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. “Gênero” é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, “gênero” tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens.

Assim sendo, Scott (1995) defende o estudo de gênero como uma categoria útil de análise, na qual propõe ser uma referência de atribuição para ambos os papéis sexuais. A

categoria gênero supera o empasse do “Estudo das Mulheres,” “pois o gênero tem uma conotação mais neutra do que mulheres” (SCOTT, 1995, p. 75). Desse modo, a substituição do termo tornou-se mais viável para a produção científica no campo das ciências sociais. Ao usar gênero, enfatiza-se que o mundo da mulher é também o mundo dos homens, de forma que não há uma possibilidade de analisá-lo separadamente (SCOTT, 1995).

Vale salientar que os estudos de gênero chegaram ao Brasil em 1990 e foram influenciados pela pesquisa norte-americana produzida por Scott (1997), intitulada “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, sendo essa a única traduzida no Brasil nesse período. Além dos estudos das relações de gênero, havia pesquisa sobre “mulher” e “mulheres”.

No entanto, as relações de gênero e das mulheres ainda eram pouco discutidas devido “ao caráter universal atribuído ao sujeito da história, representado pela categoria homem” (SOIHET; PEDRO, 2007, p. 284-286), na qual não se enquadravam, portanto, todas as pessoas, apenas homens brancos. Havia no imaginário das pesquisadoras a ideia de que estudos que considerassem os homens também contemplariam as mulheres, algo muito diferente da realidade. Sabe-se que há, na historiografia brasileira, uma invisibilidade a história das mulheres em decorrência da construção social de que o homem era um sujeito universal (SOIHET; PEDRO, 2007).

Todavia, o sujeito universal, o qual representava toda a humanidade, passou a ser deslocado por ser puramente “ficcional”<sup>3</sup> para a multiplicidade de sujeitos com uma subjetividade histórica não natural. Assim sendo, o feminismo reivindica muito mais que a inclusão das mulheres nos discursos históricos: procura encontrar uma categoria que dê conta de explicar o universo feminino.

Desse modo, para a análise das questões inerentes à mulher, surgiu a categoria gênero, que inclui outras identidades além das previstas para serem abordadas nesta pesquisa. Vale ressaltar que os estudos de gênero possibilitaram a instrumentalização de conceitos para reportar a diferenciação da categoria homem da voltada para a mulher e para as outras identidades, como também tiveram o intuito de possibilitar visibilidade àquelas que foram negadas e colocadas em segundo plano durante um longo período (RAGO, 1998).

## 2.2 Estudos feministas e emancipação

---

<sup>3</sup> A esse respeito, ver o artigo intitulado *Descobrimo historicamente o gênero*, de Margareth Rago (2011). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpaga/article/view/8634465/2389>. Acesso em: 10 jan. 2021.

Entende-se que os movimentos feministas, a partir de três ondas, tiveram uma atuação *sui generis*<sup>4</sup> na luta pela igualdade entre os sexos. De acordo com Sartório, Prates e Ferreira (2017), essas manifestações podem ser compreendidas por “movimentos” porque não são estáticas, mas dialéticas; visto que, conforme a necessidade, alteram-se as pautas e as reivindicações, de modo que se tornam aliadas a outros movimentos a fim de fomentar novos grupos de contestação social. Esses, de acordo com Duarte (2003 *apud* SARTÓRIO; PRATES; FERREIRA, 2017), podem ser definidos por “ondas” porque “começam difusas e, aos poucos (ou de repente), se avolumam”.

O feminismo se desenvolveu entre os séculos XIX e XX e ficou conhecido como um movimento de primeira onda, em que as principais contestações se davam por causa do sufrágio universal. Nesse contexto, a cidadania não era extensiva às mulheres, sendo impedidas por lei de votar e serem votadas, além dessa negação, não podiam adquirir nem herdar propriedades de família (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016). Sendo assim, conforme Scott (2002 *apud* MARTINS; ALCÂNTARA, 2012) a universalização dos direitos civis e políticos não se estendiam às mulheres. Por conseguinte, havia contestações em busca dos direitos sociais e políticos que lhes foram imputados, o que se voltava sobremaneira às reivindicações de mulheres brancas pertencentes à classe dominante no que ficou conhecido como primeira onda (LOURO, 1997).

Conforme Pinto (2003), no Brasil, a primeira onda pode ser caracterizada como um feminismo “bem comportado”, pois seu caráter era conservador, não havendo interesse em se alterar as relações de gênero, e “difuso” porque, embora a questão do voto fosse a pauta principal, as reivindicações não se baseavam apenas nisso. Concomitantemente a esse movimento, havia também manifestações de mulheres operárias de ideologia anarquista que lutavam contra a opressão dentro das fábricas e oficinas. De acordo com a autora, as mulheres no manifesto de 1917,<sup>5</sup> conclamaram: “Se refletirdes um momento vereis quão dolorido é a situação da mulher nas fábricas, nas oficinas, constantemente, amesquinhas por seres repelentes (PINTO, 2003, p. 35).

O movimento de primeira onda, tanto na Inglaterra, como também nos Estados Unidos e no Brasil, teve como pauta principal o voto feminino. Segundo Pinto (2010, p. 16), no Brasil, esse movimento em favor do voto feminino, “As sufragetes”, ocorreu em 1910 e foi liderado por Bertha Lutz, uma importante cientista que, depois de ter tido contato com os

---

<sup>4</sup> *Sui generis*: expressão de origem latina usada como adjetivo para indicar algo único.

<sup>5</sup> A greve geral de 1917 paralisou São Paulo e se expandiu para outras cidades do país. Ela teve uma participação expressiva de mulheres, as quais reivindicavam, sobretudo, licença maternidade, carga horária reduzida e o fim das humilhações e agressões sexuais que sofriam nas fábricas (DALLE, 2017).

movimentos feministas da Europa e dos Estados Unidos, fundou, em 1922, a Federação Brasileira para o Progresso Feminino. Dentre as iniciativas, a mais importante foi o envio de um abaixo-assinado para o senado, em 1927, que pedia “a aprovação de um projeto de lei que dava à mulher o direito de voto”, conquistado pelas brasileiras só em 1932 (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016).

Dentre outros ganhos sociais do início do século XX, em 1943 a legislação brasileira concedeu às mulheres casadas o direito de trabalharem fora de casa sem precisarem da autorização do marido. Cabe ressaltar que, anteriormente, as mulheres precisavam dessa assinatura do parceiro para conseguirem cursar o magistério e terem a liberdade de assumir algum cargo. Caso não fossem casadas, essa permissão deveria ser concedida pelo pai. Tal subordinação masculina tinha aparato legal, pois civilmente eram consideradas incapazes (SCOTT, 2016).

Nesse ínterim, a Organização das Nações Unidas (ONU) teve um papel fundamental para a visibilidade da mulher, que se materializou com o envio de uma carta, em 1945, com o intuito de respaldar a igualdade entre homens e mulheres, repudiando qualquer tipo de discriminação. Além disso, diversos fóruns foram promovidos pela ONU para debater questões de gênero. Uma delas foi a Convenção sobre Direitos Políticos das Mulheres, ocorrida em 1952 (BONFIM, 2009).

Após a década de 1930, o feminismo perdeu visibilidade, mas não perdeu a importância. O movimento feminista reaparece na década de 1960, intitulado como “segunda onda”, em um período de efervescência dentro e fora do Brasil em diferentes âmbitos sociais, culturais e acadêmicos, que visavam colocar em xeque padrões, concepções e verdades, inclusive científicas. No contexto mundial, ocorreu o movimento de contracultura (movimento *hippie*), contra a Guerra do Vietnã. Esse movimento propôs uma nova forma de vida sob o lema “faça amor, não faça guerra”. Nessa mesma década, jovens estudantes ocuparam a Universidade de Sorbonne, na França, tentando uma aproximação com os operários (PINTO, 2010, p. 16).

Nesse decênio, novos públicos femininos começaram a se aproximar do feminismo, inclusive as acadêmicas, que começaram a tratar as causas das mulheres de forma teórica. Surgiram, então, livros e revistas sobre a história das mulheres.

Além disso, dentro dos estudos acadêmicos, como uma forma de pensar o feminino e o masculino, surgiu o conceito de gênero atrelado a essa nova fase do feminismo, pondo em xeque as explicações biológicas das desigualdades sociais e políticas, ao explicar que as condições subordinadas da mulher na sociedade não são de origem biológica, mas social.

Nesse ínterim, o conceito em questão passou a ser usado e os trabalhos de autoras feministas renomadas se destacaram: nos Estados Unidos, Betty Friedan; na França, Simone de Beauvoir, cujo livro *O segundo sexo*, publicado em 1949, tornou-se muito conhecido na década de 1960, com a célebre frase “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”. Essa passagem indica que ser mulher, com diferenças que podem ser percebidas entre os dois sexos, é consequência de uma construção social.

De acordo com Lins, Machado e Escoura (2016), as reivindicações da “segunda onda” estavam relacionadas à liberação feminina, às questões da sexualidade feminina, à associação da mulher à dona de casa e mãe, à desigualdade de salário e à violência tanto doméstica quanto sexual. No Brasil, as lutas feministas ganharam outros enfoques, como o militar contra a ditadura e o político a favor da redemocratização do país.

Em razão das lutas feministas, as mulheres conquistaram, em 1962, o direito de se divorciarem, bem como de optarem pelo número de filhos devido ao uso de contraceptivos (pílula anticoncepcional), que passaram a ser comercializados no Brasil. Consequentemente, as mudanças ocorridas no país, sobretudo entre 1960 e 1970, possibilitaram um aumento da presença feminina no mercado de trabalho. Isso resultou em uma busca por qualificação, o que contribuiu para que tivessem mais acesso à educação formal (SCOTT, 2016).

Nesse cenário social e político de repressão, surgiram as contestações de estudantes, negras e mulheres; das chamadas “minorias” sexuais e étnicas no Brasil. Para Mota (2017), essa diversificação entre elas contribuiu para pluralizar as causas dos movimentos feministas: violência, sexualidade e trabalho. Foi nesse momento em que o movimento percebeu, a partir de debates, que os problemas sociais e familiares responsáveis por afligirem as mulheres não eram individuais, mas questões que atingiam a todos. Louro (2008, p. 20) afirma que:

Desencadeou-se uma luta que, mesmo com distintas caras e expressões, poderia ser sintetizada como a luta pelo direito de falar por si e de falar de si. Esses diferentes grupos, historicamente colocados em segundo plano pelos grupos dominantes, estavam e estão empenhados, fundamentalmente, em se auto representar.

Assim, surgiram marchas e protestos no Brasil com o intuito de colocar em evidência as reivindicações, como também apreciações de textos escritos, os quais são considerados clássicos e revolucionários hoje. Kate Millett (1960), Betty Friedan (1963) e Simone de Beauvoir (2019) trouxeram, para dentro das universidades, ideias revolucionárias e novas demandas para a época, contribuindo para um fazer científico que se preocupa em escrever uma nova história: a história das mulheres. Elas colocaram em xeque todas as mazelas

domésticas, visto que a casa era o único espaço social reservado à mulher, que era intitulada “dona do lar” (LOURO, 1997).

Na década de 1980, com a redemocratização, o feminismo ganhou força e novos adeptos, pois se aproximou dos movimentos populares de mulheres periféricas. Nesse contexto, as causas feministas conquistaram algumas vitórias, dentre as quais, conforme afirma Pinto (2010, p. 17),

a criação do conselho nacional da condição da mulher (CNCMD), em 1984 que tendo sua secretária com *status* de ministro, promoveu junto com importantes grupos – como o Centro Feminista de Estudos e Assessoria (CFEMEA), de Brasília – uma campanha nacional para inclusão dos direitos das mulheres na nova carta constitucional. [...] a constituição de 1988 é uma dos que mais garante direitos para a mulher no mundo.

Todos os direitos conquistados possibilitaram que novos papéis sociais de mulheres emergissem. Para confirmar essa realidade, Scott (2016, p. 24) afirma que, “diante de tantas transformações relevantes, houve quem localizasse o fenômeno da reinvenção da mulher no início da década de 1980 e, conseqüentemente, de seus papéis na família e na sociedade”. Nesse contexto, a empregabilidade feminina aumentou substancialmente e trouxe mudanças no comportamento das mulheres. Os movimentos feministas e de contracultura contribuíram para desnudar a opressão e direcioná-las para novas perspectivas, despertando desejos de serem independentes e de pleitearem realizações tanto profissionais quanto pessoais.

A terceira onda do feminismo teve início na década de 1990 e foi marcada por um momento de intensa reflexão, bem como pelo fortalecimento das teorias feministas que buscam compreender a pluralidade e diversidade de mulheres, colocando em pauta questões de identidade, gênero e orientação sexual. Nesse contexto, o feminismo foi influenciado pela teoria queer, que tem como expoente a filósofa americana Judith Butler (1956).

De acordo com Lins, Machado e Escoura (2016, p. 33), a teoria queer “se apresenta como uma forma de contestar os próprios processos de normalização de gênero, visto como restritivo e excludente. Assim sendo, apresenta de forma crítica o binarismo: masculino/feminino e propõe a ressignificação das identidades”. Este trabalho não tem como objetivo aprofundar-se nessas questões, mas a autora-pesquisadora considera importante destacá-las para demonstrar que há uma heterogeneidade de sujeitos, o oposto da divisão binária entre feminino e masculino.

Vale ressaltar que o Feminismo Negro advoga suas causas na chamada “terceira onda” do movimento. Assim, além do enfrentamento, a discriminação de gênero cruza-se com a

desigualdade, a qual inclui o racismo (SARTÓRIO; PRATES; FERREIRA, 2017).

Desse modo, falar sobre a “história da mulher” e sobre o feminismo é compreender que não existe apenas uma categoria, mas uma pluralidade de mulheres e de movimentos feministas que surgem paralelamente ao movimento das sufragistas. No entanto, tais movimentos não são propalados, como no caso da União Soviética que, em 1917, por causa das reivindicações, provocou mudanças na legislação que garantiram direitos, entre os quais o divórcio e o aborto. Essas questões foram tratadas, mas estabeleceram como crime a prática clandestina de tais ações (SEVERI, 2017).

Além disso, as mulheres russas buscaram criar instituições com cursos superiores para elas desde o século XIX, conquistas muito avançadas para o período. No Brasil, concomitantemente aos movimentos feministas hegemônicos, ocorreram os das mulheres da classe trabalhadora que lutavam por melhorias das condições de trabalho, indiretamente fortalecendo os movimentos oficiais do feminismo ((SOIHET; PEDRO, 2007).

Segundo Eleanor Marx (2021, p. 145), “desde o século XVIII, o movimento feminista da Grã-Bretanha foi amplamente dominado por mulheres de classe média e seus respectivos interesses”. Além disso, conforme a autora, em 1860, “ocorre na Inglaterra algo semelhante ao que ocorre nos Estados Unidos do pós-escravidão”, “a voz das mais oprimidas sempre esteve lá com suas reivindicações, mas nunca teve um lugar na esfera pública como nesse momento da história” (MARX, 2021, p. 145). O que havia era um apagamento das mulheres negras nas pautas feministas nas duas primeiras ondas.

Porém, mesmo não sendo muito conhecidas, várias mulheres negras contestavam suas condições tanto no período escravocrata quanto em momentos posteriores, de modo que vinham lutando por direitos políticos, a exemplo do discurso proferido por uma pessoa escravizada nos Estados Unidos do século XIX, Sojourner Truth, na Convenção dos Direitos da Mulher. Ela evidenciou que o feminismo hegemônico não garantia direito a todas as mulheres e trouxe o seguinte questionamento: “Eu não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto homem – quando tinha o que comer – e também aguentei as chicotadas! E eu não sou uma mulher?” (RIBEIRO, 2019, p. 19).

Dessa forma, os movimentos feministas negros foram organizados nos Estados Unidos desde a primeira onda do feminismo, que ocorreu no século XIX, porém não estavam atrelados ao movimento hegemônico por causa do racismo. Vale destacar que, diferentemente das “suas colegas brancas”, as mulheres afro-americanas incluíam a defesa do homem negro e de qualquer mulher em suas pautas, não importando a etnia e a classe social envolvidas. O movimento de mulheres negras conduzia suas lutas separadamente das mulheres dominantes

diante do seu caráter excludente. Entretanto, uma das maiores distinções entre esses grupos está no fato de que um é “visível e o outro invisível”; um “reconhecido publicamente e outro ignorado” (DAVIS, 2017, p. 18).

Nada foi diferente no Brasil: as feministas negras tiveram que lutar por suas próprias causas. Uma delas foi o enfrentamento da invisibilidade. Nesse sentido, Lélia Gonzalez, em suas obras, confrontou o paradigma dominante para dar visibilidade às mulheres negras. A fim de que a linguagem desses grupos fosse valorizada, a autora passou a utilizá-la em seus textos. Ela reforçava que a linguagem dominante “pode ser usada como forma de manutenção de poder, pois exclui indivíduos que foram apartados das oportunidades de um sistema educacional justo” (GONZALEZ, 1984 *apud* RIBEIRO, 2019, p. 26). Desse modo, ao propor a valorização da linguagem dos povos escravizados, explicitamente estava fornecendo voz ao grupo que sofreu com o silenciamento durante séculos. No entanto, foi no século XXI que o movimento feminista negro ganhou maior visibilidade, conforme abordado na apresentação da temática (RIBEIRO, 2019).

Atualmente, ainda se discute se é possível considerar que a sociedade está vivendo a terceira onda do movimento ou se já está na quarta. Para Rocha (2017), o momento é de uma nova roupagem do feminismo: um movimento de quarta onda, cuja organização ocorre via redes sociais, permitindo às mulheres um caminho para além da rua, de modo que seus ideais podem ganhar maior amplitude.

Com início em 2015, essa onda mobilizou mulheres para narrarem, por meio das redes sociais, a condição feminina, além de ocorrerem chamamentos para que elas fossem às ruas protestar (VARGAS; SARAIVA, 2019).

### 3 EDUCAÇÃO DA MULHER NO BRASIL, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Esta seção apresenta um breve panorama da educação feminina no Brasil, assim como sua participação na ciência e tecnologia. Historicamente, a educação feminina não era voltada à elevação do nível de conhecimento científico e tecnológico das mulheres: o objetivo principal era sua preparação para serem excelentes esposas e mães. Louro (2017, p. 446) elucida que “mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas”, já que “seu destino primordial – como esposa e mãe – exigia uma moral sólida e bons princípios”.

Diante disso, o diálogo apresentado aqui tem como proposta trazer uma reflexão sobre a participação da mulher na educação formal e a invisibilidade feminina na ciência e na tecnologia e os reflexos ainda hoje da cultura androcêntrica, ou seja, centrada na figura masculina que impactou na educação destinada à mulher.

#### 3.1 Panorama da educação da mulher no Brasil

Com a chegada dos portugueses, a educação brasileira estava pautada na aculturação dos indígenas, incluindo as mulheres. Conforme Carra (2019), os jesuítas ficaram responsáveis pela educação de todas as colônias portuguesas em 1549, o que incluía o Brasil sendo eminentemente masculino. Foi a partir do século XVII que, em alguns casos, a educação se apresentou de maneira formal nos conventos, mas essas instituições eram ínfimas: havia apenas cinco no Brasil até 1811 (CARRA, 2019).<sup>6</sup> As mulheres que optavam pelos conventos, muitas vezes, fugiam do autoritarismo do pai e do casamento indesejado, também era a única alternativa para as mulheres que gostariam de ser escolarizadas. Nessas instituições, eram ensinadas leitura, escrita, músicas, reza e prendas domésticas (CARRANZA, 2016).

De acordo com Barreto (2021), a partir das reformas pombalinas (1750-1777), ocorreu a primeira abertura feminina com a implantação das escolas régias para as meninas, uma vez que todos entendiam que educar as mulheres propiciaria um maior preparo feminino para conversas com o marido, para a administração da casa e para a educação dos filhos. O autor acrescenta que, para a obtenção de tais qualidades, era necessário que se ofertasse um currículo diferenciado para elas.

Com a independência brasileira, a educação passou a ser um direito de todos, embora

---

<sup>6</sup> “uma na Bahia, duas no Rio de Janeiro e duas em São Paulo”. (NOVAIS, 1984, p. 19 *apud* Carra 2019, p. 552).

não existissem escolas suficientes para o acesso, ou seja, havia limites de vagas, como afirma Barreto (2021). A regulamentação da instrução primária da educação ocorreu em 1827, período em que as meninas puderam ter acesso à escola feminina. No entanto, o currículo ofertado era diferenciado. Conforme a lei, as mulheres precisavam ser instruídas, porque são elas que dão a primeira educação aos filhos; assim, são elas que fazem “homens bons e maus” (BRASIL, 1827 *apud* RIBEIRO; MENDES, 2014).

Compostas de turmas divididas em aulas para meninas e aulas para os meninos, as poucas escolas do território brasileiro eram predominantemente frequentadas por meninos, os quais tinham aulas com professores; as meninas, por sua vez, só tinham com professoras. Ensinavam o básico nesses espaços: a ler, a escrever e a realizar as quatro operações, além da doutrina cristã. Porém, o ensino para meninas e meninos se diferenciava no que tange à geometria, pois era voltada apenas aos garotos. As garotas aprendiam a bordar e a costurar. Desse modo, a diferenciação curricular acabava por apresentar uma desigualdade de salário, já que a inclusão desse conteúdo para eles possibilitaria a cada um a obtenção de uma remuneração superior (LOURO, 2014).

Essa segregação em escolas específicas foi uma barreira para a educação das meninas, influenciando na formação de mestras. Na sociedade brasileira, defendia-se uma educação diferenciada para elas, porque “as mulheres eram tidas como menos inteligentes e mais frágeis que os homens” (ROSEMBERG, 2016, p. 338). Também se criticava “a escola mista, por ser promíscua”, de modo que se estimulou a “formação de professoras” pelo fato de acharem que as mulheres tinham uma verdadeira “vocação para o sacerdócio”, que é o magistério (ROSEMBERG, 2016, p. 338).

Nesse contexto, as mulheres garantiram o direito de acesso ao ensino primário, mas tinham dificuldade em chegar ao secundário, algo que acabava sendo uma barreira para estudos posteriores, representando um privilégio masculino. Segundo Beltrão e Alves (2009, p. 128), “as mulheres foram excluídas dos primeiros cursos de Medicina (1808), Engenharia (1810) e Direito surgidos no país”. Apenas em 1881 “a entrada de mulheres no nível superior” passou a ser permitida.

No final do século XIX e no início do século XX, a sociedade brasileira passou por grandes transformações sociais, políticas e econômicas, em decorrência do fim da escravidão, da mudança do regime político, que passou a ser republicano, e social, devido à crescente industrialização e ao processo de urbanização. Nesse sentido, houve necessidade de pensar no tipo de escola que atendesse às novas demandas, pois o país estava saindo de uma economia de base agrícola, a qual utilizava uma “técnica arcaica de cultivo”, para um modelo

parcialmente urbano-industrial.

A primeira medida constitucional ocorreu em 1891, manteve a divisão que foi estabelecida no ato adicional de 1834, a qual atribuía a responsabilidade da educação à União e aos Estados. No primeiro caso, o compromisso foi de ofertar o ensino superior e secundário; no segundo, de desenvolverem competência para “prover e legislar sobre o ensino primário” (ROMANELLI, 2014, p. 42). Na prática, além dessa incumbência, cabia aos Estados “criar instituições de Educação Profissional que, na época, compreendiam escolas normais (de ensino médio) para moças e escolas técnicas para rapazes” (ROMANELLI, 2014, p. 42). Sendo assim, consagrou-se o ensino dual que já vinha mantendo desde o império, o qual era voltado para a elite (superior e acadêmica) e para o povo (escola primária e escola profissional). No entanto, essa nova sociedade, ou seja, “o povo”, já não abrangia apenas “a massa homogênea dos agregados das fazendas e dos pequenos artífices comerciantes da zona urbana” (ROMANELLI, 2014, p. 42).

O período, que ficou conhecido como Era Vargas (1930-1945), favoreceu a expansão da educação de mulheres, a qual foi um ganho, apesar de manter as diferenciações curriculares, pois a função da educação era socializadora e sua instrução deveria estar atrelada ao seu papel familiar. Esse momento foi de retrocesso em relação às conquistas femininas, uma vez que à “política tradicionalista e à ditadura militar do Estado Novo interessava sobremaneira manter a mulher presa ao lar, e cuidar da prole]”. De modo que “o direito ao voto e a profissão de professora de primeiras letras eram os únicos direitos sociais permitidos” (NAHES, 2007, p. 27-28).

Em 1931, de acordo com Garcia (2008), o ministro Francisco Campos tentou normatizar o ensino secundário. O texto não faz nenhuma distinção da forma de educar meninas e meninos. No entanto, ao considerar o sujeito universal, isento das questões de sexo, raça e classe, acaba por privilegiar o homem branco oriundo da aristocracia, perfazendo uma concepção masculina de educação. Quando a lei vigorou, o quantitativo de instituições que ministravam o ensino secundário para o público masculino era superior ao número daquelas que faziam o mesmo para o público feminino. Desse modo, a diferenciação estava na oferta, não no currículo. Isso contribuiu para a “universalização masculina” em detrimento da democratização referente à “escolarização das mulheres” (GARCIA, 2008).

O autor acrescenta que, com a publicação da lei orgânica de 1942 na gestão de Gustavo Capanema, ficava evidente a distinção estabelecida na educação de meninas e meninos. Nesse contexto, ocorria a expansão do ensino secundário para esses dois públicos, o que provocou novas medidas, incluindo leis específicas para o ensino secundário feminino.

Assim, de acordo com a lei federal (DECRETO, 1942 *apud* Garcia 2008, p. 196),

- I – É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimento de ensino secundário de exclusiva frequência feminina;
- II – Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério da Educação;
- III – Incluir-se-á na 3ª e 4ª séries do curso ginásial e em todas as séries dos cursos clássico e científico a disciplina de economia doméstica;
- IV – A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar.

A educação de mulheres progrediu com a LDB, a Lei nº 4.024, de dezembro de 1961 (CARRA, 2019), a qual garantiu uma certa equivalência aos cursos secundários, possibilitando a continuidade dos estudos em um nível superior àquelas que optaram pelo magistério. Conforme Rago (2008), esse curso, muito discriminado por ser profissionalizante, tinha grande procura pelo público feminino desde o século XIX.

De todo modo, garantiu posteriormente a entrada de mulheres no ensino superior, sobretudo na década de 1970, promovendo avanços nas produções científicas em torno do universo feminino. Além disso, suas inquietações ganharam visibilidade e a categoria de gênero passou a ser usada no ambiente acadêmico em substituição das “histórias das mulheres” (RAGO, 2008).

Segundo Guedes (2008), o que também contribuiu para o acesso das mulheres à universidade foi o aumento nas ofertas de vagas, ocasionado pela expansão das universidades federais, estaduais e da rede privada. No entanto, houve concentração feminina em cursos historicamente feminizados, como nas áreas de Ciências Humanas.

Atualmente, vê-se um número significativo de mulheres em diversos níveis educacionais. Isso foi possível por causa das muitas conquistas de direitos que lhes possibilitaram acessar e permanecer na escola até o ensino superior. As mulheres passaram a postergar o matrimônio, já que se começava a desmistificar a ideia de que o destino de cada uma era o casamento e a maternidade. Além disso, conquistaram o direito ao divórcio e alcançaram tanto a autonomia salarial pelo trabalho quanto a possibilidade de usarem contraceptivos mais eficazes, como o anticoncepcional, que passaram a proporcionar a liberdade de escolher se teriam filhos, quantos e quando.

Na década de 1980, período da redemocratização, o Congresso Nacional já estava reformulando a atual LDB (9.394/96), que entraria em vigor em 1996, com propostas mais democráticas e pautadas em uma educação para todos. Sendo assim, o número de mulheres

que buscavam a escolarização permaneceu crescente tanto na educação básica quanto no nível superior. Segundo Carra (2019), em 1990 a maioria das pessoas matriculadas e concluintes dos cursos de graduação eram mulheres e, na passagem dos anos 2000, o número desse público na pós-graduação ultrapassava o do sexo masculino. Porém, elas continuam se concentrando em cursos “feminizados”, que normalmente são associados às ciências humanas, enquanto as exatas e tecnológicas ainda são áreas predominantemente ocupadas por homens. Essas formações têm menos valores econômicos e menos prestígios sociais (CARRA, 2019).

### **3.2 A (in)visibilidade das mulheres na ciência e na tecnologia**

Tendo em vista que esta pesquisa analisou a presença de mulheres em cursos técnicos integrados do Instituto Federal Fluminense e o fato de que tanto a ciência quanto a tecnologia constituem um espaço de conhecimento importante para os públicos feminino e masculino, um debate sobre a inter-relação entre gênero, ciência e tecnologia se faz necessário. Além disso, a proposta da EPT é integrar os pressupostos desses dois últimos temas aos seus componentes curriculares, de forma humanizada para responder à demanda do mundo e trabalho, a qual é permeada pela presença desses fatores. No que tange à questão da sociedade, é necessário que todos atentem e questionem os lugares atribuídos aos homens e às mulheres no contexto social, bem como na Educação Profissional e Tecnológica.

A ciência é vista equivocadamente como um processo evolutivo de grandes descobertas feitas por pessoas consideradas geniais que, na sua maioria, foram registradas por homens. Desse modo, a área é seletiva e classificatória, pois costuma desconsiderar que as mulheres sempre participaram desses processos. Por exemplo, elas dominavam práticas de medicina ao atuarem como curandeiras, por meio do conhecimento das ervas, como benzedadeiras e parteiras (CARVALHO; CASAGRANDE, 2011).

Esses ofícios praticados por mulheres não eram considerados científicos, embora tenham sido utilizados como base para muitos estudos. A mulher foi colocada num lugar de subalternidade; poucas foram as cientistas que tiveram seu nome em destaque na história.

Cabe salientar que esta pesquisa não pretende esgotar a lista de mulheres na ciência, mas citar algumas e destacar o quanto enfrentaram dificuldades em suas atividades científicas ao longo do tempo. Casagrande, Lima e Souza *et al.* (2011) salientam que, na Idade Antiga, Hipátia (370-415) recebeu destaque na Medicina, na Astronomia, na Química e na Física, mas foi morta por questões políticas e religiosas. Na França, outro nome que se destacou foi o de

Madame du Châtelet (1706-1749). Ela trabalhou com Voltaire e foi discriminada, assim como Hipátia, em um período mais recente. Seu trabalho não pôde ser divulgado publicamente e só o rei tomou ciência da sua obra. Contemporânea de Madame du Châtelet e com ideias bastante feministas para a época, Maria Gaetane (1718-1799) publicou uma obra intitulada “*Propositiones Philosophicae*”, em que defende como as mulheres deveriam ter o direito à educação superior (CASAGRANDE; LIMA; SOUZA, 2004).

De igual modo, Carvalho e Casa Grande (2011, p. 24) citam que Sophie Germain (1776-1831), a qual viveu na França na época da Revolução Francesa, foi privada de aquecimento e luz para que não pudesse desenvolver os seus estudos, uma vez que para a sociedade da época estudar Matemática era inapropriada para uma menina. Outro obstáculo que ela enfrentou correspondeu à sua frequência na *École Polytechnique* de Paris: para que pudesse assistir às aulas, Sophie teve que se disfarçar de homem.

Outro exemplo de mulher que sofreu preconceito na ciência é a escocesa Mary Fairfax Greig Somerville (1780-1872). Ela gostava de estudar Matemática e o fazia contra a vontade de seu pai, que achava a ocupação inapropriada para uma mulher. Além disso, ela encontrava dificuldade em acessar os livros dessa área, porque o público feminino era proibido de comprá-los. Embora Mary tenha encontrado dificuldades em seus estudos diante do viés sexista do campo de conhecimento, além de desenvolver estudos sobre Matemática, também fez pesquisas nas áreas da Física e da Astronomia, obtendo o devido reconhecimento de cientista (CARVALHO; CASAGRANDE, 2011).

Sendo assim, havia um processo social de invisibilidade feminina: as mulheres eram proibidas de frequentar espaços públicos, bibliotecas e de publicar os resultados das suas pesquisas utilizando os seus nomes. Essa foi, inclusive, a razão para muitas terem optado por usar pseudônimos masculinos (SCHIEBINGER, 2001). Apesar de existirem universidades desde o século XII, o acesso só lhes foi permitido no século XIX (SILVA; RIBEIRO, 2012). Nesse período de exclusão, em que elas ficaram longe das instituições de ensino superior, a ciência foi se estruturando como masculina, mas com roupagem e discurso de neutralidade (SILVA; RIBEIRO, 2012).

Nesse sentido, coloca-se em xeque a ideia de que a ciência é neutra e que, portanto, não sofre nenhuma influência da sociedade. Herraes (1996 *apud* CARDOSO, 2016, p. 86), no entanto, elucida que, na verdade, “a ciência não é pura, mas predominantemente masculina”. Essa área privilegia alguns grupos étnicos em detrimento de outros e tem legitimado a ideia de que tanto homens quanto mulheres, por questões biológicas, têm aptidões diferentes.

Desse modo, Scott (1995) traz como proposta o conceito relacional de gênero, no qual

esse é um elemento constitutivo das relações sociais e pode ser percebido na ciência. Essas relações entre homem e mulher e produção científica são permeadas por outras, que se referem ao poder e às implicações de gênero. Além disso, a ausência das mulheres na ciência está relacionada à estrutura social patriarcal, que definia os papéis sociais delas e as restringia ao espaço privado, enquanto os homens podiam participar dos espaços públicos, estudar Ciências, Geografia e outras matérias. A esse respeito, Chassot (2013, p. 46) afirma:

Sobre a quase ausência de mulheres na História da Ciência, não deixa de ser significativo que, ainda nas primeiras décadas do século XX, a Ciência estava culturalmente definida como uma carreira imprópria para a mulher, da mesma maneira que, ainda na segunda metade do século XX, se dizia quais eram as profissões de homens e quais as de mulheres. Por que, na aurora do terceiro milênio, há mais alunas em cursos de Pedagogia? Ou mais alunos em cursos de Geologia? Não continuamos ainda demarcando quais são os espaços públicos ou quais as profissões dos homens e quais das mulheres?

Observando a história, é possível perceber que as mulheres estiveram em condições desvantajosas na ciência em relação aos homens: foram excluídas, viram seus feitos científicos sendo negados e notaram a existência de demarcações de quais profissões lhes seriam apropriadas ou não. Contudo, mesmo no século XXI, a sociedade ainda apresenta a ideia de que homens e mulheres devem exercer papéis sociais diferentes. Conforme Elizabete Rodrigues da Silva (2008), as instituições servem como um modo de manutenção dessa ordem preestabelecida. A formação do indivíduo, portanto, tem sido assentada sob uma base patriarcal e androcêntrica.

A pequena visibilidade da mulher na ciência tanto ao longo da história quanto nos dias de hoje passou a ser seriamente analisada e questionada pelas feministas. Além disso, as feministas têm criticado todo tipo de discriminação e preconceito. Elas reafirmam que não se pode responsabilizar a biologia pelas desigualdades, pois são construções sociais que envolvem homens e mulheres (SILVA, 2008, p. 8).

Embora a ciência tenha se constituído tal qual um campo de poder especialmente destinado aos homens, as mulheres estão ocupando cada vez mais as academias e atuando em espaços científicos, o que torna a assimetria de gênero imperceptível em muitas ocasiões. Porém, basta observar os postos mais elevados em cargos de chefia para notar como os homens permanecem sendo a maioria. Esse exemplo ilustra como a desigualdade entre os sexos colabora explicitamente para a hegemonia masculina na ciência e para a manutenção da invisibilidade feminina (COSTA, 2006).

Essa desigualdade entre os sexos perpassa outros espaços de conhecimento além da

ciência. Sobre o assunto, aponta Chassot (2013, p. 41): “tanto na Academia Brasileira de Ciência quanto na Academia de Letras, o número de mulheres é muito pequeno”. Portanto, pode-se presumir que alguns espaços de conhecimentos são masculinos; pois, embora haja participação feminina, o quantitativo masculino é superior.

No que tange aos espaços de produção intelectual, Bolzani (2017) fez um estudo sobre a representação das mulheres na bolsa de produtividade do CNPQ e chegou aos seguintes dados: nas bolsas de 2011, havia 62,8% de homens e 37,2% de mulheres para o mesmo nível (bolsas de nível 2). Já com relação à bolsa de maior prestígio, concedida a pesquisadores seniores de excelência nas áreas de atuação, a ocupação correspondeu a 77,7% de homens e 22,3% de mulheres. Houve um aumento de 24% em 2015: 6% de mulheres bolsistas de nível 1, mas o quantitativo ainda é ínfimo se comparado ao relativo à ocupação do público masculino.

São várias as justificativas para a sub-representação das mulheres na ciência. Uma está diretamente relacionada ao tempo dedicado à pesquisa, uma vez que o fazer científico exige tempo integral para o trabalho, o que dificulta para aquelas que precisam dividir os horários com a maternidade e com a casa. Conciliar múltiplas tarefas e seguir carreira científica é muito difícil numa sociedade patriarcal quando se é mulher.

De igual modo, na área da tecnologia, principalmente a produção de instrumentos e de máquinas de trabalho, tornou-se uma responsabilidade masculina, de modo que a mulher ficou excluída desse processo (CARDOSO, 2016). Nesse sentido, pode-se afirmar que a tecnologia não é neutra, mas foi criada e aplicada para atender aos interesses das elites dominadas por homens (FELISBERTO, 2012). As feministas, a partir das décadas de 60 e 70, manifestaram-se em favor de uma tecnologia e ciência voltadas para o feminino, por meio de diversos movimentos. Desde então, houve um aumento de mulheres universitárias e muitas engajadas no fazer científico (LOPES, 2016). Apesar de elas ingressarem no meio acadêmico, as estatísticas ainda apontam que estão em menor presença que os homens. Como justificativa para a predileção do público feminino para a ciências humanas, explicam Bruschini e Amado (1988):

Historicamente, o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentam que, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas. Ligado à ideia de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações, o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 7).

Os papéis de gênero socialmente estabelecidos podem ser justificados pelas ideias de aptidão e vocação. Todavia, esses mecanismos foram uma forma de a sociedade justificar as escolhas profissionais das mulheres, muitas vezes menos rentáveis que a dos homens. Tais predileções não incluem os saberes científicos e tecnológicos em diversos casos, pois são considerados espaços socialmente masculinos. Embora algumas mulheres emancipadas reivindiquem o acesso às profissões intelectuais e ao fazer tanto científico quanto tecnológico, muitas estão sub-representadas (LIMA; BRAGA; TAVARES, 2015).

## **4 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: DE ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES A INSTITUTOS FEDERAIS**

Nesta seção, apresenta-se um breve panorama sobre a educação profissional do século XX até a expansão da Rede Federal. Vale refletir sobre as poucas pesquisas a respeito da educação profissional e tecnológica; pois, conforme a pesquisa realizada por Cunha (2000 *apud* MANFREDI, 2016), os estudiosos da educação privilegiaram os cursos dos níveis superior e médio em detrimento de pesquisas sobre os cursos profissionalizantes. Tal predileção dos historiadores e das historiadoras da área se dá pelo fato de haver uma documentação mais vasta (ROMANELLI, 2014).

Sendo assim, salienta-se a importância de se abordar a história da educação profissional tecnológica como espaço de conhecimento e de transformação social, uma vez que o trabalho, no sentido ontológico, é fundamental para existência humana. Além disso, apresenta-se nesta seção um pouco do processo da criação das Redes Federais até os Institutos Federais, entendendo que tal processo foi construído por meio de muitas disputas políticas e ideológicas, bem como de progressos e retrocessos.

### **4.1 Uma breve história da Educação Profissional e Tecnológica do século XX à atualidade**

A Educação Profissional é o ‘lócus’ mais visível da educação pelo trabalho seja no sentido técnico e tecnológico, seja no sentido político, como movimento que oscila nas duas direções: quer como educação pelo trabalho na sua negatividade, enquanto submissão do trabalhador e expropriação do trabalho, quer na sua positividade, enquanto espaço de conhecimento, de luta e de transformação das mesmas condições. (CIAVATTA, Maria, 2016, p. 44).

Ao longo da história brasileira, a educação para o trabalho não era vista com admiração, visto que a ideia do trabalho esteve atrelada à escravidão durante três séculos. Foi por isso que a classe média e o povo, interessados em ascender socialmente, afastaram-se da ideia da escola para o trabalho (CUNHA, 2000).

No início da República, a economia brasileira era de base agrícola e, portanto, não havia necessidade de mão de obra qualificada, já que as técnicas eram muito rudimentares. Devido à expansão da industrialização e do seu processo, associado a um crescimento urbano, ocorreu a evolução do modelo agroexportador para o urbano-industrial. Por esse motivo, o novo modelo econômico passou a exigir que os trabalhadores tivessem um mínimo de qualificação (ROMANELLI, 2014).

Em 1891, a Constituição da República validou o ensino dual, cabendo à União o papel de criar instituições de ensino superior e secundário; aos Estados, restou a responsabilidade de cuidar do ensino primário e da educação profissional. Sobre essa questão, Romanelli (2014, p. 42) afirma que:

Era, portanto, a consagração do sistema dual de ensino, que se vinha mantendo desde o Império. Era também uma forma de oficialização da distância que se mostrava, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação de povo (escola primária e escola profissional). Refletia essa situação uma dualidade que era o próprio retrato da organização social brasileira.

A dualidade do sistema educacional brasileiro era reflexo da mesma condição em que se encontrava a sociedade escravocrata. A novidade para a educação profissional do Brasil, conforme afirma Moura (2007, p. 6), era que havia se modificado a preocupação “assistencialista de atendimento a menores abandonados para a preparação de operários para o exercício profissional”. Conforme Manfredi (2002), a educação profissional passou a ser destinada a todos os populares urbanos com potencial para serem trabalhadores assalariados. Nesse sentido, Nilo Peçanha, aproveitando as ideias de Afonso Pena, criou as Escolas de Aprendizes Artífices que, no decorrer dos anos, passaram por mudanças em suas nomenclaturas: Escolas de Aprendizes Artífices; Liceus Profissionais; Escolas Industriais e Técnicas; Escolas Técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET).<sup>7</sup> Atualmente, essas instituições são chamadas de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (GARCIA; DORSA; OLIVEIRA, 2018, p. 3).

A iniciativa de Nilo Peçanha de criar essas escolas vem de sua experiência como governador do Estado do Rio de Janeiro, cargo por meio do qual, em 1905, criou quatro escolas profissionais em Campos, Petrópolis e Paraíba do Sul. Essas instituições de ensino primário e gratuito foram voltadas para o público masculino (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Para a ampliação do ensino profissional, em 1927, foi sancionado um projeto de Fidélis Reis que tornava essa modalidade educacional obrigatória em todo o país. Porém, essa ideia não agradou os representantes das classes favorecidas “acostumados a considerar como humilhante a aprendizagem de um ofício”. Diante disso, esse projeto foi aprovado pelo Congresso Nacional sem obrigatoriedade, mas nunca saiu do papel (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 49).

---

<sup>7</sup> As especificidades não se reduzem apenas à mudança de nomenclatura, pois o longo de vários séculos de história, as profundas transformações socioeconômicas ocorridas no país determinaram novas demandas nessas instituições, influenciando mudanças nos seus objetivos, funcionamentos e clientelas (GAMA, 2015).

Em 1930, com a entrada do presidente Getúlio Vargas no poder, e sua permanência durante 15 anos, período denominado de Era Vargas (1930-1945), ocorreu a consolidação do capitalismo e a mudança no modelo socioeconômico, que provocou a necessidade de a sociedade repensar políticas públicas voltadas para a educação, incluindo a profissionalizante. Além disso, o ensino religioso foi incluído nos currículos primários, secundários e normais; foram definidas normas para as universidades e estruturados o tempo de duração e o conteúdo a ser aprendido no ensino secundário.

Com relação ao Ensino Profissional, ele acabou sendo “uma educação limitada e delimitada para aqueles cujas carências econômicas impedissem o prosseguimento dos estudos, lançando-os precocemente no mundo do trabalho”, conforme Xavier (1990, p. 92 *apud* CARIAS; OLIVEIRA, 2014, p. 54).

Pode-se afirmar que a Constituição de 1937 foi a primeira a incluir a Educação Profissional, colocando-a em evidência. No entanto, como ressalta Romanelli (2014), não houve mudança em seu caráter discriminatório e dual:

[...] oficializando o ensino profissional, como ensino destinado aos pobres, estava o Estado cometendo um ato lesivo aos princípios democráticos; estava o Estado instituindo oficialmente a discriminação social, através da escola. E, fazendo isso, estava orientando a escolha da demanda social de educação. Com efeito, assim orientada para um tipo de educação capaz de assegurar acréscimo de prestígio social, a demanda voltaria naturalmente às costas para as escolas que o Estado mesmo proclamava como sendo as escolas dos pobres (ROMANELLI, 2014, p. 156).

Vale ressaltar que a Escola de Aprendizizes Artífices era mantida pela União. Sua duração foi de 33 anos, período em que acolheu aproximadamente 140 mil alunos. Nesse ínterim, eclodiu a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), e o Brasil, como era um país de economia dependente dos produtos estrangeiros, precisou criar um mecanismo para resolver o problema econômico, visto que encarou restrições de importação diante do contexto internacional de crise, como a ampliação do processo de industrialização, o que exigiu mão de obra qualificada (MANFREDI, 2016). De acordo com Moura (2007), foi nesse contexto que a classe dirigente necessitou de um novo posicionamento quanto à educação nacional; surgiram muitas demandas do processo de urbanização e industrialização.

A Reforma Capanema, ocorrida em 1942, trouxe algumas mudanças na educação do país, evidenciando a importância do Ensino Profissional, que passou a ser considerado de nível secundário (BRASIL, 2009). As Escolas de Aprendizizes Artífices se transformaram em Escolas Industriais e Técnicas. Nesse ínterim, atrelou-se “o ensino industrial à estrutura do

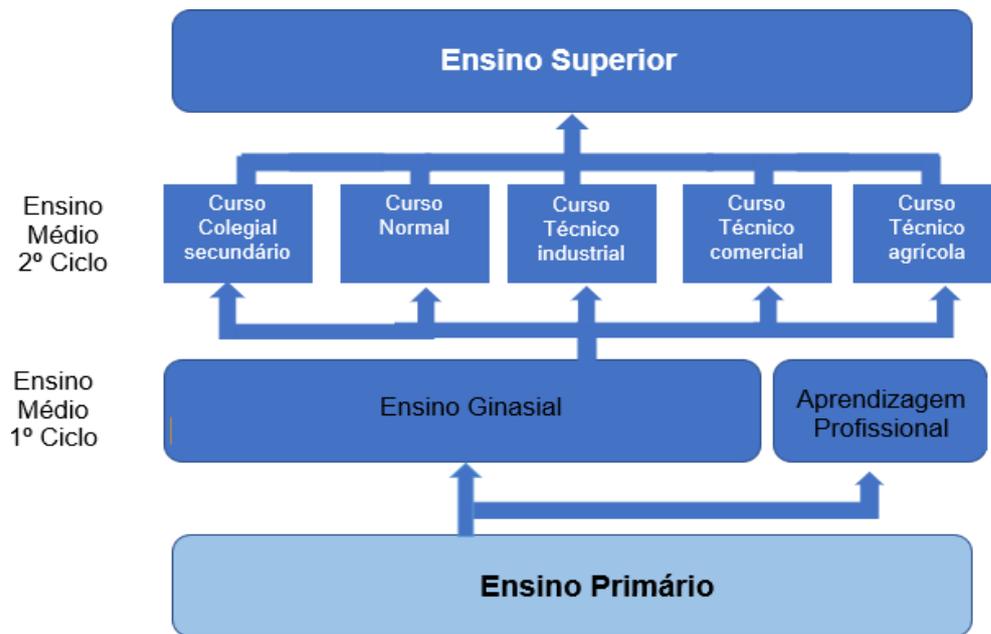
ensino no país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação”.

Nesse cenário, conforme Romanelli (2014), para aumentar o acesso da população à Educação Profissional em cursos de pouca duração, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942. Pouco depois, em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) também passou a ministrar os cursos de formação. A camada popular passou a procurar por essas possibilidades de formação diante da urgência de se qualificar em curto prazo e pela necessidade de ingressar no mundo de trabalho muito cedo, sobretudo os adolescentes. As pessoas das camadas médias, por sua vez, poderiam adiar a entrada no mercado de trabalho, dedicando-se apenas aos estudos por um período (ROMANELLI, 2014).

Alguns anos depois, ocorreu uma mudança significativa no ensino profissional brasileiro: em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas passaram a ser autarquias, de modo que tiveram o nome modificado para Escolas Técnicas Federais. Com autonomia de didática e gestão, essas instituições passaram a ofertar cursos técnicos para a formação de mão de obra para as indústrias que, nesse período, exigiam maior qualificação profissional, tais como as indústrias automobilísticas, que ganhavam destaque no cenário econômico da nação. Para tanto, o Governo investiu maciçamente “nas áreas de infraestrutura (à produção de energia e ao transporte)”. Também investiu cerca de 3% na Educação para que houvesse uma qualificação que correspondesse às metas de desenvolvimento do país (BRASIL, 2009, p. 4).

Após um longo período de discussão em prol da educação brasileira, surgiu a primeira LDB, Lei nº 4.024, que entrou em vigor em 1961 e “deu plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível sem necessidade de exames e provas de conhecimento visando à equiparação” (MOURA, 2007, p. 11). Desse modo, “tanto os alunos do colegial, como os do ensino profissional poderiam dar continuidade de estudos no ensino superior” (MOURA, 2007, p. 11). Nesse contexto, conforme evidenciado na Figura 1, a educação aparece como uma grande promotora de desenvolvimento, sendo utilizada como meio para inculcar a ideologia do governo autoritário da época (MOURA, 2007).

Figura 1 – Estrutura da educação brasileira de 1961



Fonte: MANFREDI (2016 *apud* CUNHA, 2016, p. 79).

No período mais turbulento da história republicana brasileira, denominada “Anos de chumbo”, foram estabelecidas as Diretrizes e Bases nº 5.692 (BRASIL, 1971) que, conforme Moura (2007), era uma tentativa de tornar a educação de nível médio obrigatoriamente profissional. A partir de então, o 2º grau (atual Ensino Médio) seria profissionalizante tanto na rede pública quanto na rede privada. Segundo o autor, essa obrigatoriedade se restringiu ao âmbito público nos sistemas estaduais e federais. Nos primeiros, a profissionalização compulsória foi amplamente problemática, de forma que não pôde ser implementada completamente. “Por outro lado, nas ETF e EAF, escolas técnicas e agrotécnicas federais (instituições que deram origem aos atuais CEFET), a realidade foi bem distinta”, pois se consolidou como “uma referência de qualidade na formação de técnicos de nível médio”. Sendo assim, os profissionais egressos dessas instituições compõem quadros importantes de grandes empresas nacionais e internacionais” (MOURA, 2007, p. 13).

Entretanto, a proposta de articulação não permaneceu por muito tempo, pois demandava uma mudança na estrutura educacional. Assim, a Lei foi alterada até que ocorreu a separação do ensino em 1982, situação por meio da qual se instituiu a educação básica desvinculada do ensino profissionalizante, de modo que o sistema educacional retornou ao seu antigo modelo dual (MANFREDI, 2016).

Nesse período, Garcia, Dorsa e Oliveira (2018) destacam que várias instituições técnicas e agrotécnicas tornaram-se CEFET. Em vista disso, passaram a ter novas atribuições:

“formar engenheiros de operação e tecnólogos” (BRASIL, 2009, p. 5). Além disso, em 1994, outras instituições do Sistema Nacional de Educação Tecnológica tornaram-se CEFET. Segundo Brasil (2009, p. 5), essa situação se dava

mediante a decreto para cada instituição e em função de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, levando em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, às condições técnicas pedagógicas e administrativas, e os recursos financeiros necessários ao funcionamento de cada centro.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.396 (BRASIL, 1996) trouxe novas bases para a reformulação do ensino profissionalizante. Segundo Manfredi (2016), o projeto da nova lei foi fruto de diversas disputas ideológicas que tinham como principal objetivo a articulação do Ensino Básico com o ensino voltado para o âmbito profissional. Porém, no Governo Collor, com continuidade no de FHC, houve uma adesão ao neoliberalismo, a qual refletiria no sistema educacional brasileiro com a mercantilização da educação, sobretudo a profissional e tecnológica que, com o discurso da tecnologia, dissimulava sua verdadeira natureza tecnicista.

O decreto nº 2.208/97 restabeleceu o dualismo entre a educação profissional e a geral, que representava o pouco ensino médio integrado no CEFET (FRIGOTTO, 2007). Ainda segundo o autor, a educação profissional vinculava-se a uma perspectiva de adestramento, acomodação, mesmo que se utilizem noções como as de educação polivalente e abstrata (FRIGOTTO, 2001).

De acordo com Frigotto (2007), em 2004, durante o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, esse decreto foi revogado. Além disso, houve a promulgação do decreto nº 5.154/04, o qual visava à politecnia e considerava o ensino médio integrado como sua prioridade. O projeto de integração ancorou-se na LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), no seu título II, Art. 2º, que acentua os princípios e fins da educação nacional. Com base nas ideias de liberdade e de ideologia solidária, essa passagem da Lei discute o dever da educação no que tange ao pleno desenvolvimento do educando, além do seu preparo para o exercício da cidadania e sua inserção no mercado de trabalho. Nesse contexto, o Ensino Médio passou a estar articulado com o trabalho, sendo um princípio educativo, com autonomia intelectual e pensamento crítico (BRASIL, 1996).

Assim, pode-se retomar a discussão sobre a Educação Profissional como uma proposta de formação unitária da implementação da politecnia e de um ensino médio que garanta a formação integral pautada na omnilateralidade, no sentido de formar o ser humano na sua

“integralidade física, mental, cultural, política, científica”, parte do anseio de vários teóricos da Educação Profissional e militantes da causa. Como exemplo, é viável destacar a pesquisadora Ciavatta (2014, p. 190), que traz uma provocação importante: “Por que lutamos?”. Posteriormente, ela expõe uma possibilidade de resposta: Lutamos por um “Ensino integrado, por uma “educação omnilateral” e politécnica.

Nessa perspectiva, a Rede Federal de Educação Tecnológica passou a apresentar uma estruturação e um reconhecimento pela qualidade ofertada no ensino médio brasileiro. Esses seriam pontos de articulação entre a escola e o exercício profissional e, portanto, entre o ensino médio integrado, tendo como princípio o trabalho e a formação humana, como afirma Pacheco (2010, p. 8):

A Rede Federal, por sua excelência e vínculos com a sociedade produtiva, tem condições de protagonizar um Projeto Político-Pedagógico inovador, progressista e capaz de construir novos sujeitos históricos, capazes de se inserir no mundo do trabalho, compreendendo-o e transformando-o na direção de um novo mundo possível, capaz de superar a barbárie neoliberal e restabelecer o ideal da modernidade de liberdade, igualdade e fraternidade, sob a ótica das novas possibilidades abertas à humanidade neste princípio de século.

Nesse contexto, o papel da Rede Federal de Ensino está voltado para a promoção de uma educação integrada com o intuito de construir um novo sujeito omnilateral e capaz de lidar com as dinâmicas sociais e econômicas. Na Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 9.394, preconiza-se, no Capítulo III, Art. 39, que a Educação Profissional brasileira “conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para vida produtiva” (BRASIL, 1996).

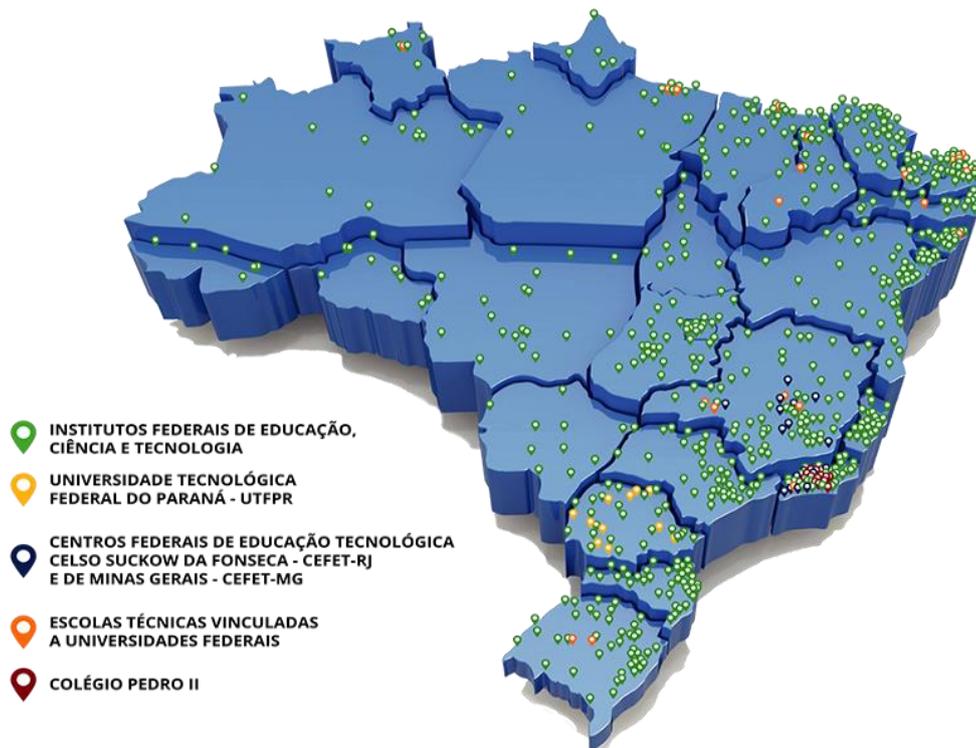
Em 2005, com a revogação do decreto nº 5.154/2004, a Educação Profissional passou a se articular com a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) visando à qualificação profissional desse público. Essa formação seria disponibilizada pelos CEFETs, Agrotécnicas Federais, bem como pelas Escolas Técnicas para possibilitar uma qualificação capaz de atender à demanda econômica local e regional de modo a contribuir para o desenvolvimento socioeconômico do Brasil.

Esse programa foi criado para proporcionar uma maior escolaridade aos jovens e adultos por meio da conclusão do Ensino Fundamental e da formação profissional (CAIRES; OLIVEIRA, 2016). Nesse sentido, contribuir para os que não tiveram acesso à escolarização na idade certa e vivem do trabalho possam obter uma formação científica-tecnológica, fornecendo a possibilidade de qualificação que permita a inserção e a permanência no mundo do trabalho. Porém, segundo Kuenzer (2006), essa modalidade de educação ainda é pautada

em uma formação aligeirada e fragmentada.

Segundo Caires e Oliveira (2016) a Educação Profissional teve um maior destaque a partir do Governo Lula, no qual os estados passaram a ter responsabilidade sobre essa modalidade de educação, comprometendo-se a investir na expansão e na criação de novas escolas públicas de ensino profissional. Nesse sentido, a partir da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, bem como foram criados os Institutos Federais. De acordo com Brasil (2019), já havia, em 2019, cerca de “38 Institutos Federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais, e o Colégio Pedro II”, totalizando 661 unidades distribuídas em 27 Unidades Federadas do Brasil (Figura 2).

Figura 2 – Constituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: BRASIL (2019).

Conforme está apresentado na Figura 2, a EPT está presente em diversas regiões brasileiras, ampliando a oferta pública e gratuita dessa modalidade. Além da expansão, passou-se a ter como meta a integração da educação profissional ao Ensino Médio comprometida com a formação integral.

Considerando as questões de gênero na EPT, foi criado, em 2011, um programa denominado Mulheres Mil (PMM). A iniciativa foi direcionada a mulheres de baixa escolaridade e em situação de vulnerabilidade cujo objetivo era proporcionar uma formação profissional para as mulheres do grupo anteriormente mencionado. Esse programa também foi integrado ao País sem Miséria e teve como proposta erradicar a pobreza extrema e garantir a inclusão de mulheres ao mundo do trabalho. No entanto, os cursos oferecidos são de curta duração e voltados para formação feminina, como afirmam Duarte e Paniago (2016):

O programa propõe uma formação de pequena duração, com carga mínima de 160 horas. [...] A maioria do curso que tem sido ofertado pela PMM, segundo consta do site oficial, abrange as áreas de culinária, hotelaria, costura e artesanato. Notadamente áreas tipicamente ocupadas por profissionais de gênero feminino (DUARTE; PANIAGO, 2016, s/n).

Em suma, embora tenham ocorrido avanços na Educação Profissional e Tecnológica, no que tange aos aspectos de gênero, isso permaneceu assimétrico, pois os cursos destinados pelas instituições federais de ensino ao público feminino ainda são aqueles que, no decorrer das décadas, representaram cargos tipicamente ocupados por profissionais do gênero feminino.

Isto posto, o próximo tópico é dedicado a uma breve história da participação das mulheres na Educação Profissional, a qual é o lócus desta pesquisa, para que se possa entender como ocorreu o processo de inserção da mulher e as relações de gênero no contexto histórico do meio educacional.

## **4.2 EPT e Gênero**

A inserção da mulher na EPT ocorreu de forma lenta e gradual, visto que a expectativa social era a de que elas seguissem seu “destino natural” de esposa e mãe. Nesse sentido, tanto a educação formal quanto a educação profissional se destinavam ao público masculino; as poucas escolas profissionais que existiam no Brasil até início do século XX ofereciam cursos socialmente feminizados para que o público feminino pudesse se aperfeiçoar para ser excelente “dona do lar” (REIS; MARTINEZ, 2012).

Dessa maneira, pode-se dizer que, ao longo da história brasileira as mulheres sempre estiveram em pé de desigualdade em relação aos homens na sociedade e sua formação, uma vez que “as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas” (LOURO, 2017, p. 446). Essa frase denota o quanto o meio social da época não priorizava a educação feminina, algo

que impactaria também na formação profissional desse público.

Nesse sentido, a educação pautada na moral e nos bons costumes era contemplada pelas famílias abastadas e tradicionalmente constituída (pai e mãe). As filhas das classes privilegiadas eram ensinadas a tocar piano e aprendiam francês com professores particulares em suas casas. Tais aprendizagens as ajudariam a tornar sua companhia mais agradável ao marido e a serem vistas de um jeito mais amigável para representarem o esposo (LOURO 2017, p. 446). Diferentemente delas, as meninas oriundas das classes menos favorecidas viviam do trabalho em detrimento a qualquer forma de educação, pois a sobrevivência da família dependeria do trabalho de todos.

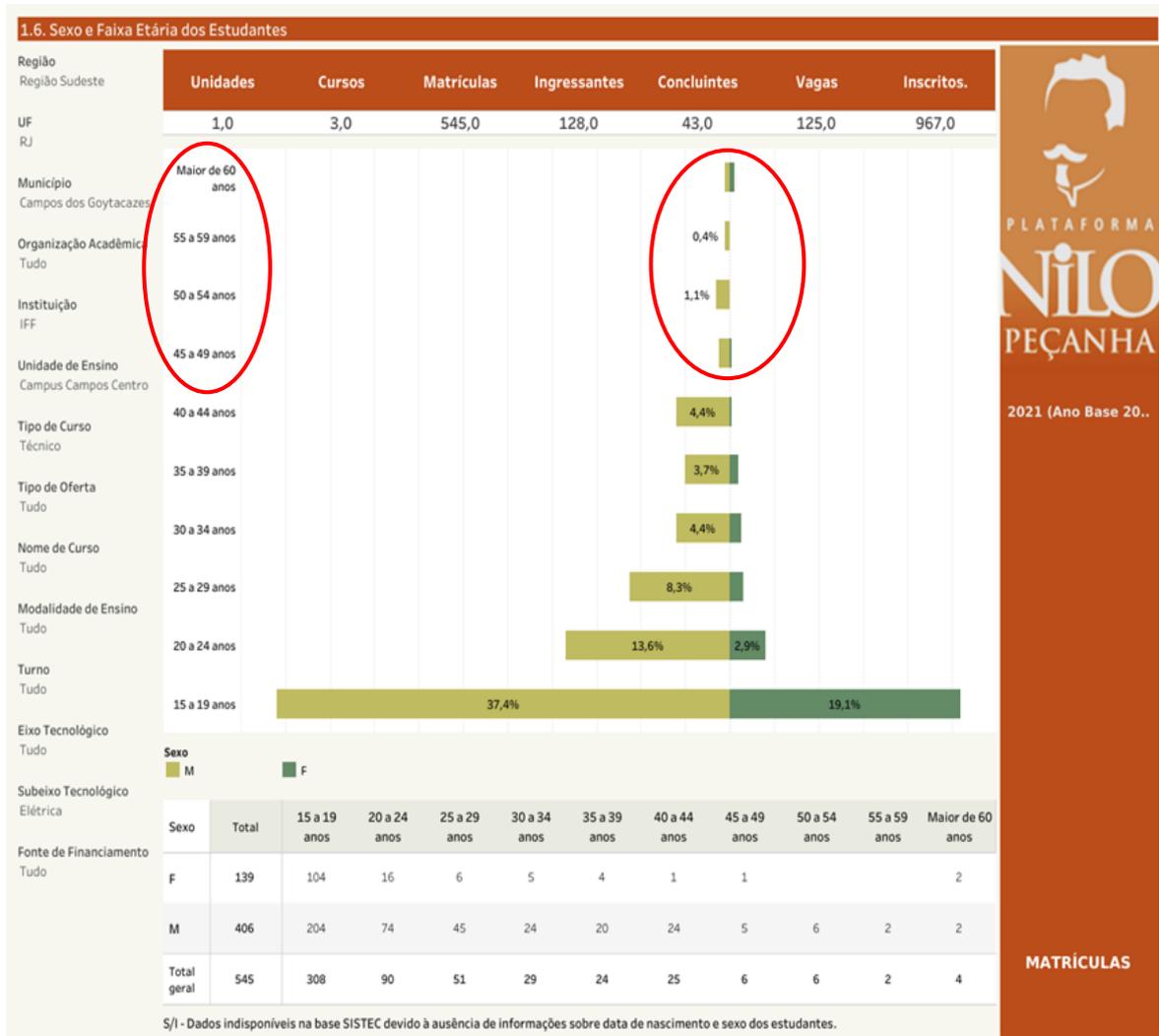
Posteriormente, quando o Brasil começou a pensar numa educação que abrangesse as mulheres, manteve a assimetria de gênero. Na Reforma de Capanema, pode-se perceber que, para o público feminino, o foco formativo era voltado para o oferecimento de uma qualificação doméstica. Enquanto isso, destinavam qualificação de cunho militar para os homens.

Homens e mulheres podiam cursar formação industrial. No entanto, conforme decreto, a permanência das mulheres não era aceita nos estabelecimentos de ensino industrial sob o ponto de vista da saúde. Dizia-se que não era adequado. Dessa forma, vale destacar que o tipo de formação à qual as mulheres teriam acesso foi imposta pela Educação Profissional. (MACHADO, 2012).

Com as atuais diretrizes, tem-se preocupado mais com a desigualdade entre homens e mulheres na formação educacional, uma vez que isso impacta no mundo do trabalho. Tais documentos orientam que as instituições de Educação Profissional e Tecnológica de nível médio devem integrar temas relacionados à diversidade e às relações de gênero no projeto político pedagógico dos cursos. Essa determinação é importante para a construção de uma escola mais igualitária.

Em relação à EPT, pesquisas recentes revelam que a presença de mulheres é bastante significativa. Como afirma Santos (2012, p. 2), “a presença delas não passa despercebida e paulatinamente o cenário, tanto das escolas como das fábricas, vai ganhando contornos femininos”. A autora-pesquisadora, ao fazer uma busca na Plataforma Nilo Peçanha, sobre a participação das mulheres no Curso Técnico em Elétrica, de Campos dos Goytacazes (RJ), encontrou dados que revelaram que, em cursos historicamente vistos como masculinos, a presença de mulheres é pouco expressiva (Figura 3). Ao selecionar os alunos matriculados no curso de elétrica por sexo e faixa etária, por exemplo, percebeu que, quanto maior a idade, quase nula é a procura de mulheres por esse curso.

Figura 3 – Sexo e faixa etária dos estudantes do curso técnico em elétrica, segundo a Plataforma Nilo Peçanha



Fonte: Adaptado de MEC (2020).

Conforme Santos (2013, p. 103), “a segregação percebida não se deve à falta de oferta nos cursos, ou seja, em princípio os [/as] jovens podem se quiser escolher qualquer curso”. A autora, em sua pesquisa, identifica vários fatores que influenciam nas escolhas relacionadas à formação, entre os quais, a escola. Sobre isso, em BRASIL (2004 *apud* Santos 2012), ressalta-se que:

A escola é um dos grandes agentes formadores e transformadores de mentalidades. O preconceito de gênero, que gera discriminação e violência contra as mulheres, se expressa no ambiente educacional de várias maneiras. Conteúdos discriminatórios e imagens estereotipadas da mulher ainda são reproduzidas em materiais didáticos e paradidáticos, em diferentes espaços e contextos educacionais. E, atitudes preconceituosas de professoras(es) ou

orientadoras(es) educacionais podem contribuir para que determinadas carreiras sejam vistas como “tipicamente femininas” e outras “tipicamente masculinas (BRASIL, 2004 *apud* SANTOS, 2013, p. 105).

Nesse sentido, embora nos dias atuais haja uma preocupação em se integrar temas como diversidade e identidade de gênero nos projetos políticos e pedagógicos da Educação Profissional e Tecnológica, ainda é possível perceber a existência da desigualdade de gênero em práticas escolares. Almeida (2015), ao fazer uma pesquisa sobre discriminação de gênero no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, revela, por meio de dados empíricos, que as alunas são mais suscetíveis à discriminação do que os alunos. Entre as razões descritas pelas estudantes, estão suas escolhas profissionais. Portanto, é possível perceber que ainda persistem no ambiente formador a noção de que existem atividades voltadas para cada gênero (ALMEIDA, 2015).

Igualmente, Quadros (2017) destaca, ao pesquisar o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal *campus* Januária, que, no início de sua criação, a procura era somente masculina, mas que, nos últimos anos, houve uma entrada expressiva de alunas. No entanto, elas são invisibilizadas e sofrem discriminação dentro da instituição. Ainda segundo a autora, a discriminação ocorre principalmente nas aulas práticas, nas divisões de tarefas que são realizadas, pois “se estabelece levando em consideração o fator gênero. Meninas com tarefas mais ‘leves’ e que requerem maior ‘sensibilidade’, enquanto os meninos ficam com o ‘pesado’” (QUADROS, 2017, p. 107).

Outra área na qual há relatos de preconceito e discriminação, é a da computação, em que exige habilidades lógicas e conhecimento de exatas. Conforme Firino (2017), há um número reduzido de mulheres nesse curso e, conseqüentemente, isso reflete no mercado de trabalho. A autora alude que a visão preconceituosa ocorre por acreditarem que as mulheres, em virtude das características femininas, não possuem habilidades técnicas para entender os processos do sistema computacional (FIRINO, 2017).

Embora a expansão dos Institutos Federais tenha possibilitado às mulheres o acesso a diferentes cursos profissionalizantes, isso não garantiu que, em alguns cursos, houvesse um quantitativo de mulheres igual ao de homens (SANTOS; FRAGA; NERY, 2020). A falta de representatividade de mulheres em algumas áreas de conhecimento pode estar relacionada a mecanismos implícitos de desigualdade de gênero.

Posto isto, na próxima seção, são demonstrados os aspectos metodológicos desta pesquisa.

## 5 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentam-se os procedimentos metodológicos desenvolvidos no decorrer da pesquisa, com a seguinte estrutura: características da pesquisa; desenvolvimento metodológico; análise de dados; participantes da pesquisa e riscos e benefícios da pesquisa.

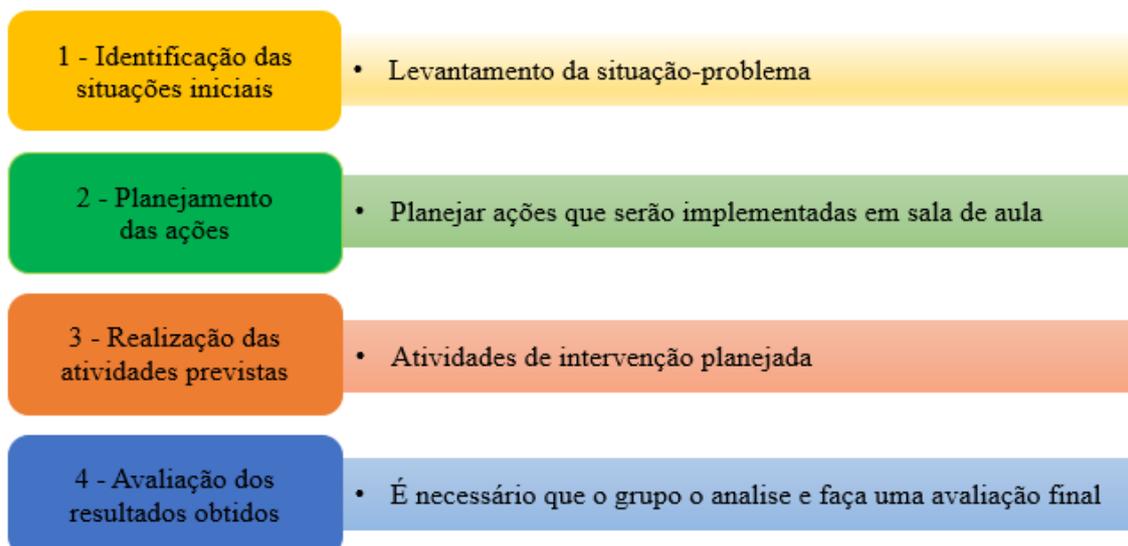
### 5.1. Características da pesquisa

A pesquisa foi classificada como qualitativa, conforme Gil (2007). Assim, segundo o autor, sob o ponto de vista da natureza, é aplicada, pois pretende gerar conhecimentos práticos; quanto à abordagem do problema, é qualitativa; e, em relação aos objetivos, é descritiva e exploratória.

Em relação à pesquisa qualitativa, Nascimento e Silva (2014 *apud* ALVES, 2016, p. 33) afirmam que a pesquisa qualitativa “possibilita o estudo de processos sociais fora dos padrões e pouco abordados, dando voz aos grupos sociais marginalizados ou excluídos”, como as mulheres que, ao longo da história, tiveram suas identidades invisibilizadas, tendo em vista que, ao se referir ao sujeito universal “homem”, estariam incluindo os gêneros masculino e feminino. A pesquisa qualitativa trabalha com “o universo de significados, motivos, aspirações e crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalizações das variáveis” (MINAYO, 2013, p. 21).

Além disso, esta pesquisa classifica-se como uma pesquisa-ação, composta de fases (Figura 4). Para exemplificá-las, utilizaram-se os estudos de Chisté (2016), com base nos teóricos Dione (2007) e Thiollent (2011).

Figura 4 – Fases da Pesquisa-Ação



Fonte: Adaptado de Chisté (2016).

Cabe ressaltar que a pesquisa-ação possibilita adquirir conhecimentos, experiências, fazer discussões ou avançar no debate acerca das questões abarcadas a partir da sua proposta. Além disso, a pesquisa-ação está envolvida com a práxis educativa, que liga a teoria à prática, tornando-as indissociáveis (THIOLLENT, 2011 *apud* CHISTÉ, 2016).

Na fase diagnóstica e de observação, a pesquisadora propôs um diálogo com as participantes, antes da aplicação do questionário e das oficinas, para obter sugestões. Feito isso, foram distribuídos questionários às alunas e, depois, aplicadas quatro oficinas, as quais foram avaliadas pelas estudantes. Para a materialização das oficinas, elaborou-se um produto educacional.

Quanto aos objetivos, este trabalho é descritivo e exploratório. Segundo Gil (2007), uma pesquisa exploratória se aproxima da descritiva quando a identificação de fatores determina um fenômeno que exige o detalhamento da sua descrição.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram questionários e oficinas, distribuídos e realizados com as participantes. Em virtude da pandemia provocada pela covid-19 e das incertezas quanto ao retorno do ensino presencial, a pesquisadora optou por aplicar o seu planejamento de forma remota, por meio de plataformas como o Google Meet.

## **5.2 Participantes da pesquisa**

Como lócus de pesquisa, a autora-pesquisadora escolheu o Instituto Federal Fluminense, *campus* Campos Centro. Já as participantes da pesquisa foram as alunas matriculadas em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio nessa instituição. A escolha foi realizada com base na possibilidade de que, em cursos técnicos profissionalizantes, as alunas tenham predileção por alguns cursos em detrimento de outros, vistos como “masculinos”.

Assim, foi possível verificar como o público feminino é visto e tratado nesse espaço, em que há diferença no quantitativo de gêneros. Com o intuito de convidar algumas alunas a participarem da pesquisa, contactou-se a coordenação do NUGEDIS do Instituto Federal Fluminense, *campus* Campos Centro, para verificar a possibilidade de selecionar as discentes para a realização da pesquisa, diante do contexto de pandemia.

A proposta do NUGEDIS relaciona-se à capacitação e à realização de debates interdisciplinares para a promoção da igualdade, bem como o combate à discriminação e à violência de gênero, recebendo estudantes de ambos os sexos dos cursos técnicos e superiores

da instituição, o que é pertinente quanto ao objetivo geral desta pesquisa, pois trata-se do público-alvo do estudo. Além disso, como as aulas ocorreram remotamente no período de pandemia de covid-19, a seleção das estudantes também ocorreu com o auxílio de professores e/ou de uma equipe/coordenação.

Dessa maneira, a coordenação e os professores do NUGEDIS cederam um horário por semana para que a pesquisa pudesse ser aplicada, assim que fosse aprovada pelo comitê de ética da instituição.

Quanto aos trâmites, a proposta da pesquisa foi enviada para arquivamento na coordenação do NUGEDIS, assim como o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) (Apêndice A) e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido para os pais ou responsáveis (TCLE) (Apêndice B) e o (TCLE) para as alunas (Apêndice C), para que os termos de consentimento pudessem ser devidamente assinados pelas participantes que se voluntariaram ou por seus responsáveis.

Em seguida, com os termos de consentimento e assentimento devidamente assinados, foi realizado o agendamento das atividades. Posteriormente, a pesquisadora propôs um diálogo com as participantes antes da aplicação dos questionários e das oficinas para obter sugestões e minimizar danos, de modo a respeitar e a considerar suas opiniões.

### **5.3 Desenvolvimento metodológico**

Inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico e, em um segundo momento, realizou-se a aplicação de um questionário (Apêndice D), cujas questões são descritas a seguir.

O questionário foi respondido por 12 alunas matriculadas no Ensino Médio integrado aos cursos técnicos do Instituto Federal Fluminense, *campus* Campos Centro. Sua aplicação ocorreu via formulário digital do Google Docs, e a submissão foi feita por meio de grupos de estudos do WhatsApp, criados pelos professores e alunas(os) para as aulas remotas.

A primeira questão, “Qual é a sua formação técnica?”, teve como objetivo o levantamento de quais cursos da unidade pesquisada possuíam maior concentração feminina e as consequentes questões que motivaram as escolhas por determinados cursos. Essas questões motivadoras seguem ao encontro do que aborda Safioti (1987, p. 8), segundo a qual “a sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem”.

A segunda pergunta está relacionada à quantidade de mulheres em cada turma, fator

importante para o conhecimento de nichos de formação e das preferências femininas quanto ao percurso formativo. Louro (2014, p. 65) corrobora essa questão ao afirmar que as escolas tentam, de forma contínua e sutil, manter as divisões de gênero, evidentemente que alguns sujeitos transgridam a imposição externa. Nesse sentido, a escola contribui para que alunos e alunas tenham algumas habilidades e não outras.

Em seguida, foi feita a pergunta: “Já foi motivada ou orientada por colegas de classe ou professores a mudar de curso pelo fato de ser mulher?”. Essa pergunta representa o contexto apresentado por Lins, Machado e Escoura (2016), segundo os quais, em relação à desigualdade de gênero, encontram-se, além de desvalorização social e repressões, discriminações e violências, temas que historicamente têm mobilizado movimentos reivindicatórios, lutas e disputas por igualdade.

Já a pergunta “Houve desistência ou transferência de curso por parte de alguma aluna devido ao fato de ser mulher?” foi destinada a entender se nos cursos técnicos integrados do *campus* pesquisado existem distinções e reproduções de desigualdades de gênero; pois, como afirma Louro (2014), desde seu início, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva, fazendo uma divisão entre seus frequentadores por meio de vários mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização.

Foram então utilizados dois blocos de questões que se complementam. O primeiro continha as seguintes perguntas: “Você encontrou algum obstáculo para a realização de alguma atividade relacionada ao fato de ser mulher? Qual?” e “Você encontrou outros obstáculos na instituição relacionadas ao fato de ser mulher? Quais?”. O segundo bloco, também constituído por duas perguntas correlacionadas, era formado pelas questões: “Já houve ou há manifestações de piadas, brincadeiras e comportamentos inadequados de colegas e professores que demonstram discriminação quanto ao gênero feminino? Relacionada ao fato de ser mulher?” e “Você já foi vítima de outras situações de discriminação na instituição por ser mulher? Quais? Como ocorreram?”.

As perguntas desses dois blocos foram pensadas partindo-se do pressuposto de que a discriminação e a desigualdade de gênero são questões bastante recorrentes na sociedade brasileira e que podem atravessar os muros escolares, como é explicitado por Lins, Machado e Escoura (2016), que afirmam que meninos e meninas, quando não se enquadram em estereótipos sociais e normas de gênero, podem ser vítimas de piadas.

A próxima questão foi: “Alguns cursos técnicos têm uma participação masculina historicamente maior, devido a vários fatores sociais e culturais. Você acredita que esse fator histórico possa ajudar a explicar situações anteriormente relatadas por você em relação às

mulheres? Por quê?”. Essa pergunta está diretamente vinculada ao estudo de Quadros (2017), segundo o qual algumas carreiras são consideradas como masculinas pelas imposições culturais estratificadas pela sociedade, o que também transforma alguns cursos técnicos em “masculinos”, imposição social sancionada pela escola (QUADROS, 2017).

Em sequência, foi feita a seguinte pergunta: “Você acredita que há alguma diferença entre homens e mulheres para os desenvolvimentos de atividades do curso, como as aulas de raciocínio lógico/cálculo/exatas?”, cuja base teórica foi o livro *Diferentes, não desiguais: questões de gênero na escola*. Nele, as autoras explicitam que as instituições sociais utilizam regras restritivas que tentam encaixar as pessoas em estereótipos, resultando em muitas situações de desigualdades, como as frases “a matemática é coisa de menino” ou “ele corre que nem menina”, enfim, “que certas coisas são próprias de meninas e outras de menino” (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 19).

As duas últimas perguntas foram relacionadas a práticas educacionais voltadas à questão de gênero: “Existem práticas educacionais na instituição em que você está matriculada que abordam as questões de gênero?” e “Você considera importante que as questões de gênero estejam presentes na formação oferecida pela instituição na qual você está matriculada? Por quê?”. Partindo-se do pressuposto de que a escola é um espaço de transformação e reprodução social, essas perguntas tinham como objetivo possibilitar o entendimento sobre de que forma a instituição tem se manifestado para coibir a desigualdade de gênero; pois, conforme Louro (2014, p. 125), “as desigualdades só poderão ser percebidas – e desestabilizadas e subvertidas – na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução”.

### 5.3.1 Produto Educacional: intervenção pedagógica

A proposta de intervenção pedagógica foi aplicada por meio de quatro oficinas, com a utilização do conceito de pesquisa-ação. As oficinas também foram objeto de análise e coleta de dados, uma vez que esse recurso possibilita maior interação, diálogo e criação de narrativas entre a autora-pesquisadora e as participantes da proposta. Essa estratégia facilitou a compreensão dos conteúdos, por ser dinâmica e envolver diversos recursos, como vídeos, músicas, frases, artes, filmes, imagens etc.

Inicialmente, a proposta das oficinas seria promover um diálogo com as mulheres. Ao divulgar o convite por meio do Grêmio Estudantil, no entanto, a autora-pesquisadora considerou que não seria viável fazer esse recorte e, sendo assim, as quatro oficinas foram

destinadas a alunas e alunos.

Para a organização das atividades, as oficinas foram divididas em temas. O primeiro tema buscou desmistificar os papéis de gênero. Nessa oficina, foram propostos o curta metragem *Vida de Maria* e a música “Maria, Maria” como mecanismos para o início do diálogo acerca dos papéis de gênero. Na segunda oficina, intitulada “Educação para todos? Nem sempre foi assim!”, foi utilizado um documentário cujo título é *Os desafios das mulheres no século XXI*. Já na terceira oficina, “As reivindicações históricas dos movimentos feministas existir para resistir”, realizou-se um debate sobre a temática e, em seguida as(os) estudantes fizeram um mapa conceitual sobre os movimentos feministas. Na última oficina, que teve como tema “Precisamos falar com homens”, foram promovidas discussões a respeito do tema.

As oficinas ocorreram também de forma remota, por meio da plataforma digital Google Meet, e tiveram duração de uma hora. Elas foram avaliadas por meio de um questionário (Apêndice E) a todos os participantes. Para a materialização das oficinas, foi produzido um guia didático (Apêndice F) com o detalhamento dos encontros, sua proposta e realização. Na subseção a seguir, serão analisados os dados dos questionários e das oficinas.

#### **5.4 Análise de dados**

Os dados foram coletados por meio dos questionários, das discussões, dos debates e das dinâmicas das oficinas (produto educacional), além de gravações das falas das/os participantes, cuja análise ocorreu com o método de Análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

As análises de conteúdo de Bardin (2016) possui três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e inferência e interpretação.

Na etapa da pré-análise, organizou-se todo o material coletado, desde as respostas ao questionário pelas estudantes até as discussões realizadas nas oficinas, para a compreensão do texto e a transcrição das falas. Em seguida, na fase da exploração do material, foram selecionados e analisados trechos, além de definido o procedimento de análise, optando-se por uma “categorização temática” (BARDIN, 2016). Por último, realizou-se o tratamento dos resultados com base no referencial teórico.

Para responder às questões orientadoras nos recortes dos textos analisados, selecionaram-se os temas que mais se repetiram nas respostas dadas ao questionário para constituir os índices. Nesta fase, utilizaram-se, na separação dos documentos, os seguintes critérios definidos a partir de Bardin (2016), exaustividade, representatividade,

homogeneidade e pertinência.

Já a aplicação do produto educacional ocorreu em quatro encontros, que duraram uma hora e permitiram a ampliação da discussão a respeito da desigualdade de gênero no contexto da EPT. Nesses encontros, aproximadamente 20 alunos/as dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do *campus* pesquisado se voluntariaram.

Para a aplicação dos questionários às alunas, decidiu-se que elas serão chamadas de “A” e, subsequentemente à letra, serão colocados números. Para distinguir os participantes das oficinas, os estudantes do sexo masculino, por sua vez, serão chamados de “E” e as mulheres de “D”.

### **5.5 Riscos e benefícios da pesquisa**

Os riscos e benefícios desta pesquisa foram explicitados nos termos de assentimento e consentimento (Apêndices A, B e C). Dessa forma, os riscos que envolveram as participantes da pesquisa referem-se à comunicação e à divulgação das informações, ao desconforto emocional e a um possível constrangimento por se tratar de problematizações que desnaturalizam padrões sociais de gênero, além de ser um estudo relativo a questões de caráter subjetivo quanto à desigualdade entre os sexos. Outros fatores, como cansaço e desistência das respondentes em contribuir com a proposta também poderiam ocorrer.

Para minimizar um eventual cansaço das participantes, a aplicação dos questionários ocorreu em dois encontros. Visando evitar qualquer tipo de desconforto emocional, foi realizado também um diálogo com as respondentes antes da coleta de dados. Esse diálogo foi também uma forma de se obter sugestões de minimização de impressões negativas, de modo a respeitar as opiniões das estudantes e a esclarecer quaisquer dúvidas acerca do desenvolvimento do estudo.

Ademais, como princípio ético, foram evitados quaisquer danos às participantes, zelando-se pela confidencialidade e privacidade de seus dados, o que consta no TALE e nos TCLE (Apêndices A, B e C). Nesse sentido, com o intuito de preservar-lhes a identidade, cada respondente pôde escolher um pseudônimo como forma de identificação pela autora-pesquisadora.

Às participantes do estudo, foi assegurado o direito de desistirem de participar a qualquer tempo, de modo que estão resguardadas de quaisquer formas de ônus e sofrimento, o que foi informado ao Comitê em Ética e Pesquisa (CEP) da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

A pesquisa não trouxe nenhum ônus financeiro às participantes. Além disso, ressalta-se a contribuição deste trabalho para que as respondentes possam desmistificar os papéis de gênero socialmente construídos, compreendendo que essa divisão implica diretamente na desigualdade de gênero. Outros benefícios relacionam-se à comunidade científica, uma vez que há a possibilidade de os desafios encontrados serem pesquisados pelas participantes quanto à atuação de mulheres nos cursos, incentivando a academia a refletir sobre soluções para essa questão. Outro benefício desta pesquisa relaciona-se ao fato de que pode contribuir para uma melhor compreensão dessa temática, bem como para o bem-estar coletivo

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos relatos das alunas dos cursos técnicos integrados do Instituto Federal Fluminense, alguns fragmentos foram selecionados, de modo a retratar suas percepções quanto à desigualdade de gênero na Educação Profissional e Tecnológica. Dessa maneira, no que concerne à sequência de perguntas “Você já foi vítima de outras situações de discriminação na instituição por ser mulher? Quais? Como ocorreram?”, é possível perceber nos relatos que, no contexto da EPT, há desigualdade de gênero:

Quadro 1 – Respostas à questão 10 sobre ser ou não vítima de situações de discriminação

Categoria	Unidade de registro
<b>Piadas</b>	<p>“Nossa! Nem te conto (rs). Ouço muitas piadas” (A1).</p> <p>“Piadinhas” (A4).</p> <p>“Comentários e piadas machistas na maioria das vezes por parte de professores” (A12).</p> <p>“Sim. Inferioridade por parte de professores masculinos, piadinhas bobas” (A2).</p>
<b>Preconceito</b>	<p>“Sim, pois há em alguns cursos um certo preconceito por acharem que é muito pesado para uma mulher” (A6).</p> <p>“Preconceito. Alguns professores davam a entender que o nosso lugar não era ali, mas sim, em algo com base na imagem feminina, entorno de beleza” (A12).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Na fala da aluna A1 (Quadro 1), do curso de Eletrotécnica, percebe-se que ela não quis detalhar seu relato, possivelmente por vergonha e/ou constrangimento do conteúdo das piadas que já lhe foram ditas, uma vez que se espera que o espaço educacional seja um lugar para desmistificar qualquer tipo de preconceito e desigualdade. Sauerissig (2020) argumenta que os relatos de “piadas bagaceiras” e “piadas preconceituosas”, deixam transparecer um sentimento de desconforto em replicar o que foi dito. A autora considera que tratamentos machistas, muitas vezes sutis, acabam por não serem denunciados, para evitar possíveis animosidades entre discentes e docentes no ambiente escolar.

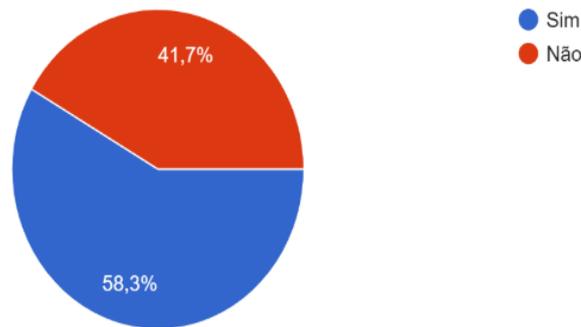
Louro (2014, p. 71) ressalta que “a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino como também pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos. A autora ainda reforça que “as armadilhas da

linguagem atravessam todas as práticas escolares” (LOURO, 2014, p. 72). Dentre as alunas, 58% relataram ter sido vítimas de piadas, brincadeiras, como descrito no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Manifestação de piadas, brincadeiras e comportamentos na EPT

9- Já houve ou há manifestações de piadas, brincadeiras e comportamentos inadequados de colegas e professores que demonstram discriminação quanto ao gênero feminino?

12 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Louro (2014, p. 61) alude que “diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, ela produz isso”. Ademais, conforme a aluna A1, destacada no Quadro 1, “as mulheres também podem ser impulsionadas a mudar de curso e a frequentar um que acharem apropriado para o seu gênero”. Sendo assim, “será que muito do que somos não é aquilo que a sociedade espera de nós?” (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 16).

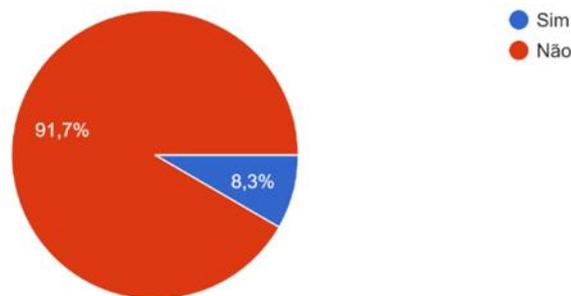
Conforme demonstrado no relato de A12, segundo a qual “o mercado de ensino técnico e de trabalho, em determinadas áreas, ainda é muito machista e especifica espaços/cargos para homens”. Nesse sentido, é possível perceber que a escolha profissional está atrelada à empregabilidade, permanecendo, assim, a divisão sexista do trabalho.

O discurso de A2 é corroborado por Saffiot (1987, p. 8), quando afirma que “a sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar os homens”. Também Lins, Machado e Escoura (2016) ressaltam que a sociedade cria mecanismos para posicionar o mundo a partir do que se entende como masculino e feminino.

Quando questionadas se já foram motivadas ou orientadas por colegas de classe ou professores a mudar de curso pelo fato de ser mulher, 91,7% responderam que não e 8,3% disseram que sim, conforme demonstrado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Porcentagem de respostas à quinta pergunta do questionário

5- Já foi motivada ou orientada por colegas de classe ou professores a mudar de curso, pelo fato de ser mulher?  
12 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Ao longo do estudo, é recorrente a menção das estudantes de que foram vítimas de discriminação dentro da instituição, que ocorreu muitas vezes de forma sutil e velada ou verbalizada por meio de piadas e brincadeiras. O resultado do Gráfico 2 revelou que 8,3% foram motivadas a mudar de curso e, embora o quantitativo não seja muito expressivo, não deixa de ser profundamente grave, pois em pleno século XXI ainda se acredita que existam cursos que sejam mais apropriados para homens. Isso reforça a desigualdade de gênero, pois é como se as estudantes não fossem capazes de aprender e de atuar em determinadas áreas. Nesse sentido, como aponta Louro (2014, p. 62), “a escola delimita espaços, servindo de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui”.

Quanto ao quantitativo negativo, obtivemos 91,7% de alunas que disseram não ter sido motivadas a mudarem de curso, o que revela que, embora alguns colegas de classe e professores demonstrem através de piadas e brincadeiras que elas não têm aptidões para estarem em determinados cursos, eles não verbalizam isso de maneira explícita; apesar disso, a permanência feminina, em alguns cursos, pode causar um certo desconforto, já que nesses espaços tecnológicos a presença feminina não passa despercebida. Isso ocorre, porque historicamente esses espaços não foram pensados para serem preenchidos pelo público feminino e sua inserção ocorreu de forma lenta e os paradigmas masculinos ainda permaneceram.

No Quadro 2, apresentam-se os quantitativos de homens e mulheres em turmas de curso técnico. É possível inferir que, nos cursos considerados historicamente pela sociedade como “masculinos”, a presença de mulheres é menor do que a de homens.

Quadro 2 – Respostas à questão do quantitativo de homens e mulheres nos cursos técnicos, por turma

<b>Categoria (curso)</b>	<b>Unidade de Registro</b>
Automação Industrial	“8 mulheres e 15 homens” (A1).
Eletrotécnica	“13 meninas e 24 meninos” (A2).
Informática	“15 mulheres e 16 homens” (A4).
Eletromecânica	“11 mulheres e 30 homens” (A11).

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Por meio dos dados, podemos constatar, então, a assimetria entre os gêneros nos cursos técnicos do *campus* do Instituto Federal pesquisado.

No que se refere à pergunta “Alguns cursos técnicos têm uma participação masculina historicamente maior, devido a vários fatores sociais e culturais. Você acredita que esse fato histórico possa ajudar a explicar situações anteriormente relatadas por você em relação às mulheres? Por quê?”, houve uma taxa de resposta de 100%. A justificativa para essa pergunta, cujas respostas originaram duas categorias, “Mundo do trabalho” e “Mais apropriado para meninos”, encontra-se no Quadro 3.

Quadro 3 – Resposta à questão 11 sobre a influência dos fatores sociais e culturais historicamente enraizados nas escolhas profissionais

<b>Categoria</b>	<b>Unidade de registro</b>
<b>Mundo do trabalho</b>	<p>“Acho que o mercado de trabalho mostra muito onde a mulher tem que estar, onde o homem tem que estar” (A2).</p> <p>“O mercado de ensino técnico e de trabalho, em determinadas áreas, ainda é muito machista e especifica espaço/cargo para homens” (A6).</p> <p>“Acho que sim, pois quando se trata de contratar algumas áreas baseiam-se no sexo” (A5).</p>
<b>Mais apropriado para meninos</b>	<p>“Na cabeça de alguns, alguns cursos são mais apropriados para homens, do que para mulheres (A1).</p> <p>“Eu acho que mecânica, por exemplo, seja mais relacionado com o masculino (A3).</p>

<b>Machismo</b>	<p>“Se for pegar o curso de mecânica, por exemplo, a quantidade de mulheres é mil vezes inferior à de homens existente em uma sala de aula do curso de mecânica. Isso é consequência do machismo” (A4).</p> <p>“Pois o privilégio do homem surgiu nesse contexto e que até nos dias atuais permanecem essa estrutura patriarcal” (A1).</p>
-----------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No Quadro 4, demonstram-se as respostas das estudantes à sétima pergunta do questionário.

Quadro 4 – Respostas à questão 7 sobre a existência obstáculos para o desenvolvimento das atividades do curso, como aulas de raciocínio lógico/cálculos/exatas

Categoria	Unidade de registro
<b>Área “masculina”</b>	<p>“Sim, o fato de eletrônica e algumas ferramentas ser algo um pouco comum na vida dos meninos” (A7).</p> <p>“Sim, pois muitas vezes a área de construção civil é atribuída a homens, fazendo com que os alunos do gênero feminino se sintam incapazes” (A10).</p>
<b>Mesma capacidade</b>	<p>“Homem e mulher têm a mesma capacidade de raciocínio” (A12).</p> <p>“Todo tem capacidades para aprender e se desenvolve” (A2).</p> <p>“Ambos têm as mesmas capacidades” (A5).</p> <p>“Temos <b>a mesma capacidade intelectual</b>, mesmo que alguns tenham mais limitações que outros. Essas limitações podem ocorrer tanto em grupos de homem com homem como de mulher com mulher. Acho que é importante que <b>as alunas compreendem que a aprendizagem não tem a ver com aptidões e vocações. Profissionalmente não vejo nenhuma diferença entre homens e mulheres</b>” (A3). Grifos da autora-pesquisadora.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Diante das argumentações das alunas, depreende-se que estão em um processo de desconstrução dos papéis historicamente atribuídos às mulheres. Nesse sentido, elas estão buscando o caminho da equidade, uma vez que reforçam a igualdade em seus relatos, não se colocando nem como inferiores nem como superiores aos homens. “Assim, é sempre preciso celebrar pessoas que desafiam as regras previstas e mostram que o corpo humano, feminino ou masculino, pode desenvolver habilidades as mais variadas, inclusive aquelas que são previstas culturalmente” (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 21).

Embora as alunas citadas no Quadro 4 estejam passando por um processo de desnaturalização dos papéis de gênero, compreendendo-o como dispositivo cultural que separa o mundo em duas categorias: homem e mulher, ainda persistem no espaço escolar pessoas que criam expectativas de acordo com o gênero.

### 6.1 As relações na Educação Profissional e tecnológica

No que se refere à aplicabilidade sobre as questões de gênero no contexto da EPT, 60% das alunas relataram que a aplicabilidade dessas questões ocorre por meio do Núcleo de Gênero, Diversidade e Sexualidade (NUGEDIS) do IFFluminense, *campus* Campos Centro, e por meio de palestras promovidas ao longo do ano letivo. Esse núcleo tem como objetivo promover estudos e pesquisas interdisciplinares sobre gênero, diversidade e sexualidade visando à promoção da igualdade. Além disso, promove encontro semanais com debates, rodas de conversa, acolhimento e direcionamento àqueles que precisam, de modo que o principal intuito do programa é promover a igualdade de direitos entre todos e todas.

No Quadro 5, demonstram-se as opiniões das estudantes sobre a aplicabilidade de questões de gênero na EPT.

Quadro 5 – Aplicabilidade das questões de gênero na EPT, segundo as estudantes

<b>Categoria</b>	<b>Unidade de registro</b>
<b>Palestras</b>	“Palestras sobre gênero e outros temas sociais” (A5).
	“Houve recentemente uma palestra sobre o assunto” (A6).
	“Palestra voltada para o tema” (A1).
<b>NUGEDIS</b>	“Núcleo no Instituto Federal, <i>campus</i> centro” (A4).

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Conforme Louro (2014, p. 124), “nas instituições, ainda que de formas talvez tímidas, vemos hoje experiências e iniciativas que buscam subverter as situações desiguais – de classe, raça, gênero, etnia – vividas pelos sujeitos”. Quando foi perguntado às participantes se elas consideram importante que as questões de gênero estejam presentes na formação oferecida pela instituição na qual estão matriculadas e o motivo, encontramos as seguintes respostas, conforme demonstrado no Quadro 6.

Quadro 6 – Opiniões das estudantes sobre a importância das questões de gênero na formação oferecida pela instituição de ensino

Categoria	Unidade de registro
<b>Sim</b>	<p>“Sim. A sociedade nunca foi e ainda não é igualitária na questão de igualdade de gêneros [...]”. (A9)</p> <p>“Acredito que deveriam existir palestra sobre o assunto, porque muitas vezes por tal situação está tão presente no cotidiano como algo não ofensivo que e ela acaba não percebendo essas “micro” agressões” (A6).</p> <p>“Sim. Pois através de uma educação informativa que podemos romper com qualquer preconceito” (A12).</p>
<b>Não</b>	<p>“Não considero tão relevante, acho que gradualmente as mulheres conquistarão seus espaços mesmo que em cursos majoritariamente masculinos, se assim elas desejarem” (A7)</p> <p>“Acredito que é importante enaltecer a produtividade do profissional ou da profissional que busca se aperfeiçoar, mas acredito que não é necessário abordar as questões de gênero” (A9).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Nesse sentido, Auad (2006, p. 15) corrobora com essa discussão quando alude que “a escola pode ser um lugar onde se dá o discriminatório aprendizado da separação” ou, em contrapartida, como pode ser uma importante instância de emancipação e mudança. Considerando a instituição pesquisada, existem algumas iniciativas, NUGEDIS do Instituto Federal Fluminense e palestras promovidas ao longo do ano eletivo, relacionados à questão de gênero.

De todos os relatos, observa-se que as alunas A7 e A9 não reconhecem a necessidade de se discutir a questão de gênero na EPT.

A aluna A7 traz como justificativa que, embora alguns cursos sejam “majoritariamente masculinos, as mulheres, se quiserem, podem conquistar esses espaços”. Esse discurso se atrela ao da meritocracia, atualmente muito difundido na sociedade brasileira, que não considera classe, raça e gênero aos quais pertencem as pessoas. Esses fatores são, no entanto, intervenientes e condicionam as escolhas das profissões; pois, como ressaltam Casagrande, Lima e Souza (2016, p. 827), “a questão da escolha não se resume ao esforço pessoal em aproveitamento das oportunidades e condições disponíveis, não existindo um sujeito isolado, imune ao seu entorno e às condições socialmente dadas”.

Já a aluna A9, por sua vez, esboça em sua fala que “o espaço de formação técnica e para formação de mão de obra mais qualificada para o mundo do trabalho não é apropriado para debater questões de gênero”. Entretanto, Louro (2014) afirma que a escola é permeada

pelos gêneros e por isso não se pode ignorar situações de desigualdades.

## 6.2 Oficina: o que dizem as alunas sobre a desigualdade de gênero

As oficinas contribuíram para buscar evidências de desigualdade de gênero por meio das narrativas de alunos e alunas. No início da pesquisa, conforme consta na metodologia, essas oficinas seriam aplicadas às alunas do Curso Técnico Integrado, porém, pelo fato de o convite ter sido enviado a grupos de alunos via WhatsApp, não tivemos controle de quem se voluntariaria a participar da pesquisa. A participação dos homens foi expressiva. Para a identificação dos alunos que participaram das oficinas será usada a letra E (estudante) acompanhada de numerais e, das alunas, D (discentes).

O aluno E1 relatou que quis participar, pois achou o assunto interessante. Pelos relatos dos participantes, pode-se perceber que os homens também são afetados pelos estereótipos sociais e as normas de gênero (Quadro 7).

As oficinas tiveram uma participação de 20 alunos/as, um número expressivo, visto o contexto pandêmico e o fato de não haver contato com os alunos antes das oficinas.

Antes de se dar início às oficinas para incentivar o diálogo, foi perguntado sobre as relações deles com a Instituição de Ensino, o motivo da escolha do curso e as relações entre alunos/alunas e professores/as e alunos.

Quadro 7 – Opiniões dos estudantes sobre assimetria de gênero

<b>Pergunta 3.1 – Relatos das alunas dos cursos técnicos integrados quanto ao desenvolvimento das atividades nos cursos</b>	
<b>D2</b>	“[...] Todos os cursos do IFF se parar para prestar a atenção é <b>só garoto que procura</b> . E o mais engraçado, que embora o ingresso dos alunos foi por sorteio, os cursos do tipo eletrotécnica só tem garoto” Exemplo: a área de programação. Nessa área específica tem muito, mas homens do que mulheres.”
<b>D3</b>	“[...] Na minha turma de Automação Industrial <b>a maioria também é homem.</b> ”

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

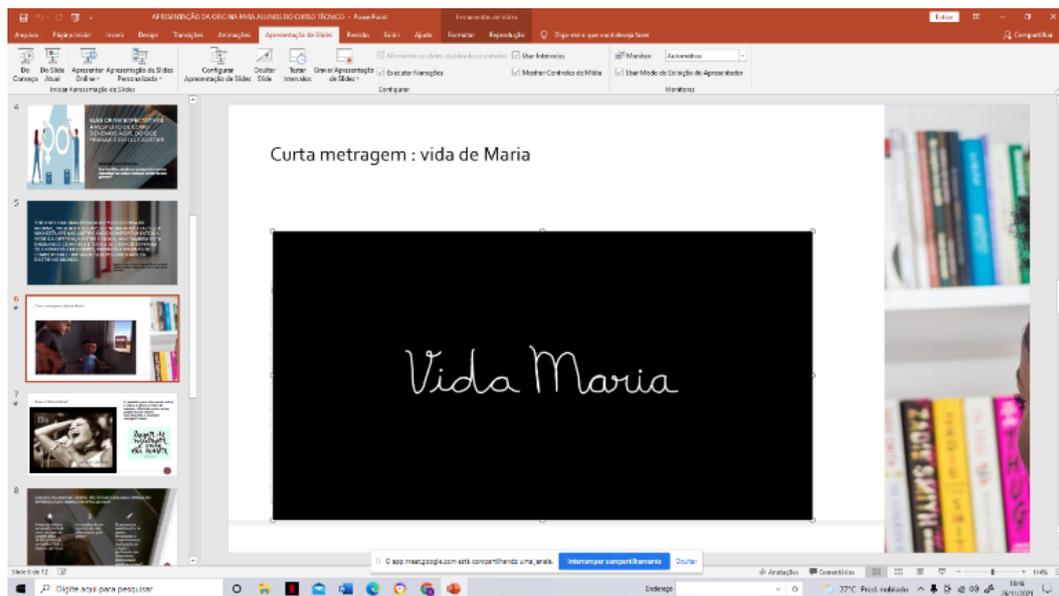
Tal discurso é respaldado em Lins, Machado e Escoura (2016, p. 22), quando elucidam que “quando pensamos em relações de gênero, nos referimos às maneiras como os sujeitos constroem a si mesmos a partir de estereótipos, normas de comportamento e expectativas sobre ser homem ou ser mulher”. Assim sendo, homens e mulheres acabam buscando cursos que correspondem às expectativas sociais e escolares. A esse respeito, Louro

(2014) alude que:

Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (LOURO, 2014, p. 61).

No que tange à instituição escolar, o aluno E2 relatou que ela deve romper com o consenso do que é apropriado para meninos e meninas. O relato demonstra que o pesquisado compreende que as diferenciações de gênero não estão relacionadas à questão biológica, mas a uma construção social.

Figura 5 – Parte do documentário *A vida de Maria*



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

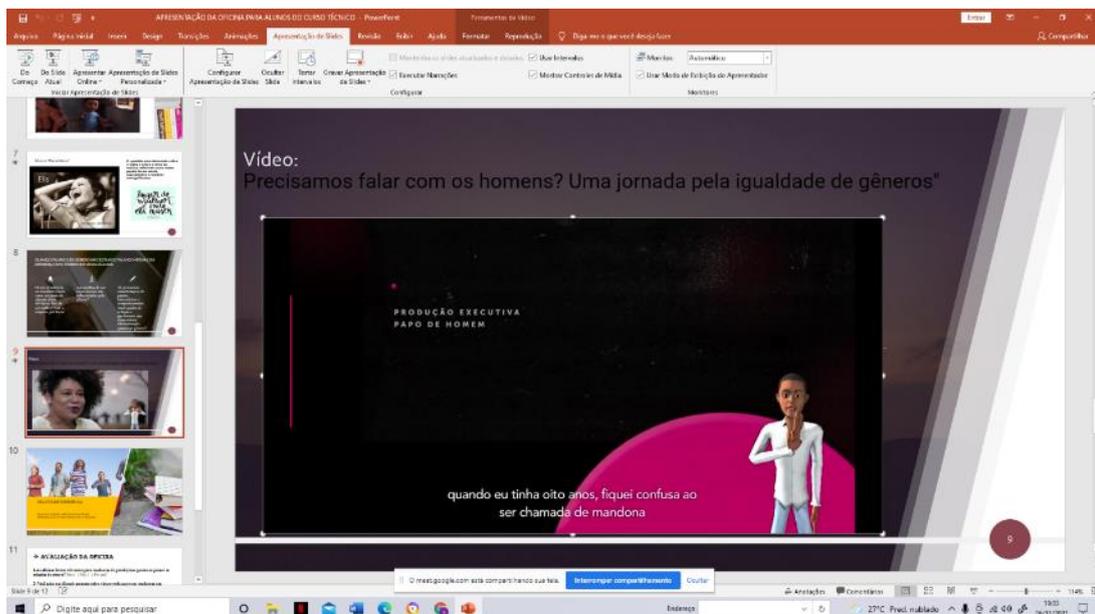
Após o vídeo e a exibição da música “Maria Maria”, foi sugerido um debate sobre a temática. A entrevistada D3 demonstrou maturidade quanto ao tema, ao relatar uma situação no qual a expectativa de gênero se faz presente. Ao trazer seu relato evidenciou conhecimento e entendimento quanto a sociedade e o assujeitamento feminino.

Na minha região a mulher é vista como inferior aos homens e parece ser uma coisa estruturada. As garotas aqui com 13 e 15 anos de idade se envolve com caras mais velhos. Se envolve com um maluco desses e acaba engravidando,

abandona a escola vira dona de casa. Isso é uma coisa que permanece desde o Brasil colonial (D3).

A esse respeito, Perrot (2020, p. 229) diz que a dona de casa tem como função dar à luz e criar os filhos, manter a família, os “trabalhos domésticos”, “expressão que tem um sentido muito amplo, incluindo a alimentação, o aquecimento, a conservação da casa e da roupa [...] tudo isso representa idas e vindas, tempo, trabalho considerável”. Com todas essas funções que competem a uma dona de casa, sobra pouco tempo ou quase nenhum para que as mulheres se dediquem aos estudos e, por isso, muitas delas acabam não concluindo seus estudos.

Figura 6 – Parte do documentário *Precisamos falar com os homens? Uma jornada pela igualdade de gênero*



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A participação dos homens foi fundamental para ampliar a visão em relação à desigualdade de gênero na Educação Profissional e Tecnológica. A partir da exibição do vídeo, os alunos puderam entender que a questão de gênero também os afeta quando são levados a manter os estereótipos masculinos esperados socialmente. Nesse sentido, pode-se observar que a sociedade e a família esperam que os homens façam cursos técnicos que sejam apropriados ao gênero masculino, como aqueles que envolvem raciocínio lógico, força e que permitam ao cursista assumir postos de comando. Isso pode ser observado na fala do aluno E4, o qual optou por fazer a formação voltada para a área de telecomunicações. Ele ouviu o

seguinte do pai: “agora vai fazer como muitos que frequentam o IFF: virar uma bichona”. Nessa fala, é possível perceber a pressão familiar sofrida pelos homens quando o assunto é qualificação profissional: espera-se que escolham cursos que correspondam às expectativas sociais de gênero. Nota-se que, quando um homem se afasta da forma de masculinidade – que alguns consideram hegemônica –, ele pode sofrer algum tipo de discriminação e, conforme Louro (2014), é considerado diferente. Isso porque, de acordo com Ferrari (2012, p. 122), a sociedade moderna entende que a “homossexualidade é uma doença, ou mesmo um pecado” e pode ser vista como “sem-vergonhice” (FERRARI, 2012).

Tendo como base as relações desiguais de gênero, um aluno que se apresentou como integrante da comunidade de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgênero (LGBT) considerou importante expressar-se em uma das oficinas, relatando que todas as palestras e debates dos quais participou no IFF, em relação à desigualdade de gênero e opressão, geralmente estavam relacionados ao público feminino de maneira direta. O aluno relatou o preconceito vivido ao longo de sua vida como estudante, por meio do qual pôde-se perceber que, durante a sua permanência em uma instituição escolar, passou por muitas situações de desigualdade de gênero.

Embora a escola seja uma instituição na qual se espera que todos/as hajam de maneira igualitária, ela se inscreve em uma sociedade extremamente desigual, que contingência grupos que não se encaixam à norma branca, masculina e heterossexual. Por isso, se a instituição educacional “não defender uma proposta pedagógica de intervenção, ela reproduzirá injustiças, violências, discriminações, exclusões e marginalizações” (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 102).

Nessa fala, é possível perceber a pressão social sofrida pelos homens quando o assunto é qualificação profissional, visto que espera-se que escolham cursos que correspondam às expectativas sociais de gênero.

Outra aluna (D5) se identificou com o documentário, pois nunca havia pensado que o homem também sofre pressão para seguir o que a sociedade determina ao seu gênero. Ela disse: “homens não leva desaforo para casa, homem não chora, homem tem que ser macho!”.

A avaliação do produto educacional se deu por meio de um questionário aberto. De forma geral, os/as alunos/as participantes relataram que as oficinas os ajudaram a ter um olhar mais criterioso quanto às desigualdades de gênero. Também disseram que é de grande relevância trabalhar essa temática no espaço de formação profissional e tecnológica para a promoção da igualdade de gênero.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na unidade de Educação Profissional e Tecnológica pesquisada, há desigualdade de gênero, a qual se manifesta de diversas maneiras, inclusive pela própria linguagem dos estudantes e professores.

Sob essa perspectiva, as estudantes da EPT escolhem suas áreas de estudo e também de trabalho de acordo com padrões historicamente e socialmente pré-estabelecidos, pois acreditam que, dessa forma, terão melhores possibilidades de contratação. Nesse sentido, essa pré-indicação social, ainda que velada, de determinados cursos em detrimento de outros para mulheres influencia também, conseqüentemente, suas possibilidades de aprendizagem, sobretudo, no que se refere à técnica e à profissional.

Partindo-se desses pressupostos, as determinações sociais que classificam as pessoas em estereótipos favorecem, portanto, a desigualdade de gênero, que pode ser reproduzida, de maneira mais perceptível ou não, dentro das instituições escolares, o que pode ser também constatado diante de algumas falas mais conservadoras e machistas de algumas respondentes.

Evidenciou-se, no entanto, que esse discurso conservador e machista, impactante, sobretudo, por persistir no século XXI, parece estar perdendo espaço para outro mais progressista, inclusive entre as mulheres. Esse fato pode estar relacionado a uma mudança cultural em progresso, o que suscita estudos mais aprofundados sobre esse assunto, bem como amostras maiores capazes de corroborar o que foi encontrado neste estudo de caso.

Assim, apesar da atribuição de determinados papéis e carreiras às mulheres ainda estar enraizada na sociedade, os resultados indicam que elas estão passando por um processo de desconstrução social, em busca da equidade, o que possivelmente se relaciona ao próprio momento histórico atual e aos movimentos sociais correlatos. Observa-se, portanto, que embora em uma sociedade desigual, as mulheres estão ocupando cada vez mais os espaços considerados como masculinos e compreendendo que eles não são associados a questões biológicas, mas a aspectos culturais e sociais.

Nesse contexto, esta pesquisa também apresentou evidências pontuais de que as mudanças de opinião em relação à questão de gênero estão atingindo também o público masculino, bem como a público LGBT, para maiores detalhamentos serão necessárias novas pesquisas.

No que se refere às limitações da pesquisa, elas se concentram, sobretudo, quanto à distribuição dos questionários, ocorrida em um contexto de pandemia de covid-19 e, portanto, de significativo distanciamento social, o que possibilitou um contato apenas virtual da autora-

pesquisadora com as estudantes participantes da pesquisa para essa finalidade.

Conclui-se, então, que a desigualdade de gênero presente na sociedade pode reproduzir-se em instituições escolares, mas que as mudanças culturais e sociais podem engendrar uma sociedade com maior equidade. Para tanto, é importante que a questão de gênero seja evidenciada, principalmente em espaços formativos, para que mais mulheres tenham liberdade de escolha e representatividade.

Espera-se, assim, que esta pesquisa, com foco nas relações de gênero na Educação Profissional e Tecnológica, possa contribuir para a ampliação do diálogo e com o campo de investigação dessa temática.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Andreia de. **Educação profissional e relações de gênero: razão de escolha e discriminação**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- AREND, Fávero Arend *et al.* Trabalho, escola e lazer. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (org). **Nova História das mulheres no Brasil**. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2016.
- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.
- BEAUVOIR, Simone de. **1908-1986 O segundo sexo: fato e mitos**. Tradução de Sérgio Milliet. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 125-156, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/8mqpbrrwhLsFpxH8yMWW9KQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2020.
- BOLZANI, Vanderlan da Silva. Mulheres na ciência: por que ainda somos tão poucas?. **Ciência e cultura**, Campinas v. 69, n. 4, p. 56-59, 2017.
- BONFIM, Carla Márcia Paiva Assis. **A situação das mulheres na Educação Profissional de nível médio: uma análise dos dados do Censo Escolar – 2001 a 2006**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-84KSUH>. Acesso em: 15 abr. 2020.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 10 jul. 2020.
- BRASIL. **Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf). Acesso em: 7 jul. 2020.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 20 out. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm). Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm). Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília, DF: Ministério da Educação, [2009?]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf). Acesso em: 28 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha 2020:** ano base 2019. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: 7 jun. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Proteção da mulher:** jurisprudência do STF e bibliografia temática. Brasília, DF: Livraria do Supremo, 2019. Disponível em: [http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/publicacaoPublicacaoTematica/anexo/protecao\\_da\\_mulher.pdf](http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/publicacaoPublicacaoTematica/anexo/protecao_da_mulher.pdf). Acesso em: 20 out. 2019.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Trabalho e Gênero no Brasil nos últimos dez anos. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, set./dez. 2007.

CAIRES, Vanessa Guerras; OLIVEIRA, Maria A. M. **Educação brasileira:** da colônia ao PNE 2014-2024. Petrópolis: Vozes, 2016.

CARDOSO, Vera Lúcia. **Inserção de mulheres:** um estudo sobre a presença feminina em escola de educação profissional no Brasil (Belo Horizonte) em Portugal (Lisboa). 2016. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

CARRA, Patrícia Rodrigues Augusto. Escola mista? Um desafio histórico para educação de meninos e meninas. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia/MG, v. 18, n. 2, p. 548-570, maio/ago. 2019.

CARRANZA, Kátia Augusta Coutinho. **Educação da mulher no Brasil e magistério.** Disponível em: [https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/TCC\\_Katia.pdf](https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/TCC_Katia.pdf).

Acesso em: 19 nov. 2020.

CARVALHO, Marília Gomes; CASAGRANDE, Lindamir Salette. Mulheres e ciência: desafios e conquistas. **INTERthesis: Revista Internacional Interdisciplinar**, Florianópolis/SC v. 8, n. 2, p. 20-35, 2011.

CASAGRANDE, Lindamir Salette; LIMA E SOUZA, Ângela Maria Freire de. Para além do gênero: mulheres e homens em engenharias e licenciaturas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 825-850, set./dez. 2016.

CASAGRANDE, Lindamir Salette; SCHWARTZ, Juliana; CARVALHO, Marília Gomes de; LESZCZYNSKI, Sonia Ana. Mulher e ciência: pioneiras em ciência da natureza. **Cadernos de artigos sobre Gênero e Tecnologia**, Curitiba, n. 1, v. 1, p. 3-14, 2004

CHASSOT, Attico. A ciência é masculina? É, sim senhora! **Revista Contexto & Educação**, Ijuí/RS, v. 19, n. 71-72, p. 9-28, jan./dez. 2004. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1130>. Acesso em: 20 out. 2019.

CHASSOT, Attico Inácio. **A ciência é masculina?** 6. ed. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2011. 134 p.

CHISTÉ, Priscila de Souza. Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 22, n. 3, p. 789-808, 2016.

CIAVATTA, Maria. A produção do conhecimento sobre a configuração do campo da educação profissional e tecnológico. **HOLOS**, Natal, RN, HOLOS, [S. l.], v. 6, p. 33-49, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5013>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? The integrated education, the polytechnic and the omnilateral education. Why do we fight? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

COSTA, Maria Conceição da. Ainda somos poucas: exclusão e invisibilidade na ciência. **Cadernos Pagu**, Campinas/SP, v. 27 p. 455-459, 2006.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: UNESP; Brasília: FLACSO, 2000.

DUARTE, Kelly Cristine Ferreira Prado; PANIAGO, Maria de Lourdes Faria dos Santos. Programa mulheres mil: educação profissional destinada ao gênero feminino. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia v. 12, n. 1, 2016.

DALLE, Isaías. **1917-2017 – 100 anos de Greve Geral, Passado ou futuro?.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2017. ISBN 978-85-5708-095-9.

EDUCAÇÃO das mulheres. Por Raylane Navarro. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (1h32min52s). Publicado pelo canal Portal Bicentenário. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=-gk7QM3qwbc&t=1304s>. Acesso em: 5 mar. 2021.

FELISBERTO, Patrícia Alexandra dos Santos Vieira. **TIC e as desigualdades de gênero: reprodução social e mudança nos percursos profissionais**. 2012. Tese (Doutorado em Empreendedorismo e Serviço Social) – Faculdade de Ciências Sociais e humanas, Universidade da Beira Interior, Corvilhã, 2012.

FELLIPE, Maura das Graças Lisboa de. **Questões de gênero e empoderamento: percepções de professoras dos cursos de engenharia do CEFET-MG**. 2011. Dissertação (Mestrado em administração). – Faculdade Novos Horizontes, Universidade de administração, Belo Horizonte, 2011.

FERREIRA, Júlio Romero. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. *In*: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 85-113.

FIRINO, Daiana Lins da Silva. **Gênero e perspectiva da escolha de cursos superiores: análise a partir de uma escola de ensino médio integrado a cursos técnicos na área da computação**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 28, n. 100, p. 1.129-1.152, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, São Paulo/SC, v. 19, n. 1, p. 71-87, 2001.

GAMA, Carlos Alberto Machado da. A Educação Profissional no Brasil: De Escola de Aprendiz Artífices a Institutos Federais – Um longo percurso. **VÉRTICES**, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 17, n. 2, p. 173-195, maio/ago. 2015.

GAMA, Carlos Alberto Machado da. A Educação Profissional no Brasil: De Escolas de Aprendiz Artífices a Institutos Federais- Um longo percurso. **VÉRTICES**, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 17, n. 215-09, p. 173-195, maio/ago. 2015.

GARCIA, Adilso de Campos; DORSA, Arlinda Cantero; OLIVEIRA, Edilene Maria de. Educação Profissional no Brasil: origem e trajetória. **Revista Vozes dos Vales**, Minas Gerais/MG v. 13, ano VII, p. 1-18, 2018. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2018/05/Edilene1502.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2020.

GARCIA, Letícia Cortellazzi. A educação secundária feminina: uma história Catarina (1935-1947). **História da Educação**, Pelotas, v. 12, n. 26, p. 191-217, set./dez. 2008. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em: 8 set. 2020

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**.

Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GIULANI, Paola Capellin. Os movimentos de trabalhadoras e a sociedade brasileira. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (org). **Nova História das mulheres no Brasil**. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

GOMES, Anderson Soares. Mulheres, sociedade e Iluminismo: o surgimento de uma filosofia profeminista na Inglaterra do século XIII. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 29, jul./dez. 2011.

GUEDES, Moema de Castro. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Manguinhos/RJ v. 15, p. 117-132, 2008.

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini *et al*. Indicadores da participação feminina em Ciência e Tecnologia. **TransInformação**, Campinas/RJ, v. 19, n. 2, p. 169-187, 2007.

HIRATA, Helena. **Nova divisão sexual do trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

INEP. (2020b). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2020** [recurso eletrônico]. Disponível em: [https://anped.org.br/sites/default/files/images/relatorio\\_do\\_3o\\_ciclo\\_de\\_monitoramento\\_da\\_s\\_metas\\_do\\_plano\\_nacional\\_de\\_educacao.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/images/relatorio_do_3o_ciclo_de_monitoramento_da_s_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf) INEP. Acesso em: 11 abr. 2020.

INSTITUIÇÕES da Rede Federal: conheça as características das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a lista de suas unidades. **Ministério da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso: 20 mar. 2020.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, Betina Stefanello; BRAGA, Maria Lúcia de Santana; TAVARES, Isabel. Participação das mulheres nas ciências e tecnologias: entre espaços ocupados e lacunas. **Revista Gênero**, v. 16, n. 1, 2015.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, Unicamp/SP, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: PRIORI, Del Mary (org.). **História**

**das mulheres no Brasil.** 10. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 2014.

MACHADO, Maria Lucia Büher. Formação profissional e modernização no Brasil (1930-1960): uma análise à luz das reflexões teórico-metodológicas de Lucie Tanguy. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 97-114, jan./mar. 2012.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil:** atores e cenários ao longo da história. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MARX, Leonor. **1855-1898 – Obra completa.** Tradução de Felipe Vale da Silva. Londrina/São Paulo. Aetia Editorial, 2021. ISBN 978-65-87491-06-8.

MATOS, Izilda Maria; BORELLI, Andreia. Espaço feminino no mercado produtivo. *In:* PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (org.). **Nova História das mulheres no Brasil.** 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

MEAD, Margaret, 1901-1978. Sexo e temperamento. São Paulo: Perspectiva, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio da pesquisa social. *In:* DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MOTA, Keli Rocha Silva. Feminismo contemporâneo: como ativistas de São Paulo compreendem uma terceira onda do movimento no país. **Revista Extraprensa**, São Paulo/SP, v. 11, n. 1, p. 108-127, 2017.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal/RN, v. 2, p. 4-30, 2007.

NAHES, Semiramis. **Revista Fon Fon:** a imagem da mulher no Estado Novo (1937/1945). São Paulo: Arte & Ciência, 2007.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

PACHECO, Eliezer. **Os institutos federais:** uma revolução na Educação Profissional e tecnológica. [2008?]. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti\\_evolucao.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf). Acesso: 2 maio 2020.

PACHECO, Eliezer. **Perspectiva da educação profissional técnica de nível médio.** Propostas de diretrizes curriculares. São Paulo: Moderna, 2012.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005.

PERROT, Michelle. **1928 – Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. Tradução de Denise Bottmann. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

PINTO, Célia Regina Jardim. Feminismo, história e poder. **Revista de sociologia e política**, Curitiba/PR, v. 18, n. 36, p. 15-23, 2010.

PINTO, Célia Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. Editora Fundação Perseu Abramo. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. *In*: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWAKO, José Eduardo. **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009. Disponível em: <http://ria.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/1524>. Acesso em: 15 fev. 2020.

QUADROS, Cassia de Ailse. **A trajetória e desafios das alunas do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista/BA, 2017.

RAGO, Margareth. Descobrir historicamente o gênero. **Caderno Pagu**, Unicamp/SP, v. 11, p. 89-98, 1998. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634465>. Acesso em: 15 fev. 2020.

RAGO, Margareth. Práticas feministas em novos modos de subjetivação. **Revista Maracanan**, Rio de Janeiro/RJ, v. 4, n. 4, p. 13-45, 2008.

RAMOS, Nogueira Marise. **Pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

REIS, Fabiana de Arruda Resende; MARTINEZ, Silvia Alicia. O ensino profissional feminino no Brasil: uma análise da escola profissional feminina Nilo Peçanha (Campos, Rio de Janeiro, 1922-1930). **A Cor das Letras**, Feira de Santana/BA, v. 13, n. 1, p. 27-46, 2012.

RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza; SOUZA, Sausoéber Tarsio de. Educação de mulheres nas páginas de manuais de história da educação (1930-1970). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia/MG, v. 13, n. 2, jul./dez. 2014.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo, Pólen, 2019.

ROCHA, Mota Brito de Fernanda. **A quarta onda do movimento feminista**: o fenômeno do ativismo digital. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 40. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Formal, Mulher e Gênero no Brasil Contemporâneo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515-540, jan. 2001. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000200011/8864>. Acesso: 7 nov. 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres educadas e educação das mulheres. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (org.). **Nova História das mulheres no Brasil**. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAUERESSIG, Gislaine Gabriele. **Relações de gênero na Educação Profissional e tecnológica**: mapeamento das violências sofridas por mulheres no *campus* Sapucaia do Sul do IFsul. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal Sul-Rio-grandense, Charqueadas, RS, 2020. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10683555](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10683555). Acesso em: 7 nov. 2020.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Elza Ferreira. **Gênero, educação profissional e subjetivação**. 2013. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, 2013.

SANTOS, Fraga Ieda. **Estudos de relações de gênero e educação profissional**: desconstruindo estereótipos para promover equidade. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Sergipe, Aracaju, 2019.

SANTOS, Ferreira Elza; FRAGA, Fraga Ieda; NERY, M. A. A. M. Relações de gênero e educação profissional: a presença das mulheres. **Educação: teoria e Prática**, Rio Claro, v. 30, n. 63, p. 2-17, 2020.

SARTI, Cynthia Andersen. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis/SC, v. 12, n. 2, p. 35-50, 2004.

SARTÓRIO, Francieli Duarte Vieira; PRATES, Daniela Medeiros de Azevedo; FERREIRA, Samir Dessbsel. Jovens feministas: um estudo sobre o feminismo no Instituto Federal Sul-rio-grandense. **Revista Thema**, Pelotas/RG, v. 14, n. 3, p. 20-36, 2017.

SCOTT, Ana Silva. O caleidoscópio dos arranjos familiares. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (org.). **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 15-42.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & realidade**, Porto Alegre/RG, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/71721/40667>. Acesso em: 15 abr. 2019.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru: EDUSC, 2001.

SEVERI, Fabiana Cristina. Legislação familiar soviética e utopias feministas. **Revista Direito e Práxis**, Rio Janeiro/RJ, v. 8, n. 3, p. 2.295-2.313, 2017.

SILVA, Fabiane Ferreira; RIBEIRO, Paula Regina Costa. A inserção das mulheres na ciência: narrativas de mulheres cientistas sobre a escolha profissional. **Linhas Críticas**, Brasília/DF, v. 18, n. 35, p. 171-191, 2012.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. **Revista Brasileira de História**, São Paulo/SP v. 27, n. 54, p. 281-300, 2007.

THIOLLENT, Michel Jean Marie; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá/PR, v. 36, n. 2, p. 207-21, 2014.

VILALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. *In*: **História da vida privada no Brasil**, 1: cotidiano e vida privada na América portuguesa. Fernando A. Novais (Coordenador geral da coleção); Laura de Mello e Souza (organizadora de volume). São Paulo. Companhia das Letras. 1997.

VARGAS, Juliana; SARAIVA, Karla. Feminismos e redes sociais:(in)ações e (im)possibilidades de jovens de periferia urbana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa/PR, v. 14, n. 3, p. 1.188-1.209, 2019.

VELHO, Léa. Prefácio. *In*: SANTOS, Lucy Woellner dos; ICHIKAWA, Elisa Yoshie; CARGANO, Doralice de Fátima (org.). **Ciência, tecnologia e gênero**: desvelando o feminino na construção do conhecimento. Londrina: IAPAR, 2006. p. 13-18.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

**APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)**  
**(De acordo com as Normas das Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16)**

Você está sendo convidada a participar de uma pesquisa científica em Educação Profissional e Tecnológica, que foi intitulada “A presença da mulher na educação profissional: um olhar sobre as relações de gênero na Educação Profissional e Tecnológica em cursos técnicos integrados de um Instituto Federal”.

O objetivo deste estudo é analisar como se constituem desigualdades de gênero entre as estudantes da Educação Profissional e Tecnológica, em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal Fluminense.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa serão dois: aplicação de questionário e realização de oficinas. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser; é um direito seu. Além disso, não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita no Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Centro. Para a coleta de dados, serão utilizados questionários cujas respostas serão elaboradas em dois encontros.

As alunas que participarem da pesquisa também participarão, ao longo de quatro semanas, de quatro oficinas com 1 hora cada. Essas atividades vão acontecer de forma remota via plataforma digital/*on-line*.

A proposta é a de que haja um diálogo sobre esse assunto com a utilização de músicas, obras de arte, poemas e textos literários. Os riscos que a envolvem como participante nesta pesquisa são aqueles que se referem à comunicação e à divulgação de informações, podendo haver desconforto emocional. Para minimizar ou sanar os danos, dialogaremos com todas para respeitarmos suas opiniões e tirarmos quaisquer dúvidas sobre os procedimentos, riscos e benefícios da proposta.

As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais. Asseguramos o sigilo sobre a sua participação, que é importante para a realização do experimento a ser desenvolvido. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar a sua identificação. Os resultados serão discutidos em apresentações ou publicações de fins científicos ou educativos.

Você tem direito de conhecer e acompanhar os resultados desta pesquisa. Participar não implicará nenhum custo para você e seu/sua responsável. Como voluntária, você também não receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela participação.

Você e seu/sua responsável serão ressarcidos(as) de qualquer custo que tiverem com relação à pesquisa e serão indenizados(as) por danos eventuais decorrentes dessa.

O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão que controla as questões éticas das pesquisas na instituição. Uma das principais funções que exerce é proteger os participantes de qualquer eventual problema diante da sua contribuição.

---

**Simone de Souza Silva Rocha**

Instituição: Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Centro  
 Nome da pesquisadora: Simone de Souza Silva Rocha  
 Telefone: (22) 99870-8955  
 E-mail: [si\\_cadoche@yahoo.com.br](mailto:si_cadoche@yahoo.com.br)

**Comitê de Ética em Pesquisa: UNIFLU**

**Endereço: Rua Visconde de Alvarenga, 143/169 – *campus* II – Bairro: Parque Leopoldina, CEP: 28.053-000, UF: RJ – Município: Campos dos Goytacazes**  
**Telefone: (22) 2101-3355** **E-mail: cep@uniflu.edu.br**

Eu, \_\_\_\_\_, aceito participar da pesquisa de mestrado em Educação Profissional e Tecnológica intitulada “A presença da mulher na educação profissional e tecnológica: um olhar sobre as relações de gênero na Educação Profissional e Tecnológica em cursos técnicos integrados de um Instituto Federal”, que tem como objetivo analisar a participação de mulheres na educação profissional em cursos técnicos integrados no Instituto Federal Fluminense.

Entendi quais são os riscos que poderão ocorrer e que posso dizer “não”, desistindo da pesquisa a qualquer momento e sem prejuízo à minha pessoa. A pesquisadora fornecerá suporte para resolver as minhas dúvidas e conversará com os meus pais e/ou responsáveis. Desta forma, declaro que recebi uma via deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa intitulada “A presença da mulher na educação profissional e tecnológica: um olhar sobre as relações de gênero na Educação Profissional e Tecnológica em cursos técnicos integrados de um Instituto Federal”.

---

Nome da participante da pesquisa

---

Assinatura da participante

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS (TCLE)**

**(De acordo com as Normas das Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16)**

Sua filha foi selecionada para participar da pesquisa de mestrado em Educação Profissional e Tecnológica intitulada “A presença da mulher na educação profissional: um olhar sobre as relações de gênero na Educação Profissional e Tecnológica em cursos técnicos integrados de um Instituto Federal”.

O objetivo deste estudo é analisar como se constituem a desigualdade de gênero entre as estudantes da Educação Profissional e Tecnológica, em cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal Fluminense.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa serão dois: aplicação de questionário e realização de oficinas. Sendo assim, ela foi selecionada para responder aos questionários e para participar da execução de quatro oficinas pedagógicas, que acontecerão de forma remota.

A pesquisa será feita no Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Centro. Serão selecionadas alunas do Ensino Médio integrado aos cursos técnicos em Eletrotécnica e Telecomunicações. Por intermédio do NUGEDIS (Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual), as discentes receberão os termos (consentimento e assentimento), sendo que a participação delas não é obrigatória.

Como procedimento metodológico, as participantes responderão a um questionário semiestruturados em dois encontros de 20 minutos cada e participarão de quatro oficinas de 1 hora minutos cada uma, as quais ocorrerão de forma remota via Google Meet no contraturno por quatro semanas. A proposta é que estabeleçam um diálogo com a pesquisadora acerca da temática, tendo obras de arte, poemas e textos literários como suportes, sendo que a participação delas não é obrigatória. A qualquer momento, qualquer uma pode desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa não trará nenhum prejuízo na relação que estabeleceram com a autora do trabalho nem com algum setor da instituição.

Os riscos que a envolvem como participante nesta pesquisa são aqueles que se referem à comunicação e à divulgação de informações, bem como a um possível desconforto emocional. Para a minimização desses riscos, haverá um diálogo com as participantes de modo a respeitar suas opiniões e tecer esclarecimentos de quaisquer dúvidas acerca dos procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa. Além disso, a aplicação dos questionários será realizada em mais de um dia.

As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais. Asseguramos o sigilo sobre a sua participação, que é importante para a realização do estudo em

desenvolvimento. Sua colaboração é importante para verificar se esse pode colaborar com a representatividade feminina e a igualdade entre os/as estudantes dos cursos técnicos integrados. Os resultados serão discutidos em apresentações ou publicações de fins científicos ou educativos.

Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar a sua identificação. Os resultados serão discutidos em apresentações ou publicações de fins científicos ou educativos. Você e sua filha ou equivalente têm o direito de conhecer e acompanhar os resultados desta pesquisa, algo que não implicará nenhum custo para vocês. Isto é, a participação em questão será voluntária.

Cabe salientar que vocês não receberão nenhum valor em dinheiro como compensação pela participação. A estudante será ressarcida de qualquer custo que tiver relativo à pesquisa e indenizada por eventuais danos decorrentes da sua contribuição.

O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão que controla as questões éticas das pesquisas na instituição. Uma das principais funções que exerce é proteger os participantes de qualquer eventual problema diante da sua contribuição.

Este documento possui duas vias: uma sua e outra da pesquisadora responsável.

---

**Simone de Souza Silva Rocha**

Instituição: Instituto Federal Fluminense  
Nome da pesquisadora: Simone de Souza Silva Rocha  
Telefone: (22) 99870-8955  
E-mail: si\_cadoche@yahoo.com.br

**Comitê de Ética em Pesquisa: UNIFLU**

**Endereço: Rua Visconde de Alvarenga, 143/169 – campus II – Bairro: Parque Leopoldina, CEP: 28.053-000, UF: RJ – Município: Campos dos Goytacazes**  
**Telefone: (22) 2101-3355** **E-mail: cep@uniflu.edu.br**

## **APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS PARTICIPANTES**

**(De acordo com as Normas das Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16)**

Você está sendo selecionada para participar da pesquisa de mestrado em Educação Profissional e Tecnológica intitulada “A presença da mulher na educação profissional: um olhar sobre as relações de gênero na Educação Profissional e Tecnológica em cursos técnicos integrados de um Instituto Federal. Você foi escolhida para responder aos questionários e para participar de oficinas para dialogarmos acerca da desigualdade de gênero no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Você pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, retirando seu consentimento. A recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora nem com algum setor da instituição.

O objetivo deste estudo é analisar como se constituem desigualdades de gênero entre as estudantes da Educação Profissional e Tecnológica em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal Fluminense. Para tanto, a pesquisadora considerou os cursos técnicos integrados do Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Centro. A partir das narrativas de alunas, o trabalho tem em vista evidenciar como se constitui a desigualdade de gênero.

Os riscos que a envolvem como participante nesta pesquisa são aqueles que se referem à comunicação e à divulgação de informações, bem como a um possível desconforto emocional. Para a minimização desses riscos, haverá um diálogo com as participantes de modo a respeitar suas opiniões e tecer esclarecimentos de quaisquer dúvidas acerca dos procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa. Além disso, a aplicação dos questionários será realizada em mais de um dia.

As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais. Asseguramos o sigilo sobre a sua participação, que é importante para a realização do estudo em desenvolvimento. Sua colaboração é importante para verificar se esse pode colaborar com a representatividade feminina e a igualdade entre os/as estudantes dos cursos técnicos integrados. Os resultados serão discutidos em apresentações ou publicações de fins científicos ou educativos.

Você tem direito de conhecer e acompanhar os resultados desta pesquisa. Participar não implicará nenhum custo para você e seu/sua responsável. Como voluntária, você também não receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela participação.

Você e seu/sua responsável serão ressarcidos(as) de qualquer custo que tiverem com

relação à pesquisa e serão indenizados(as) por danos eventuais decorrentes dessa.

O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão que controla as questões éticas das pesquisas na instituição. Uma das principais funções que exerce é proteger os participantes de qualquer eventual problema diante da sua contribuição.

Este documento possui duas vias: uma sua e outra da pesquisadora responsável.

---

**Simone de Souza Silva Rocha**

Instituição: Instituto Federal Fluminense  
Nome do pesquisador: Simone de Souza Silva Rocha  
Telefone: (22) 99870-8955  
E-mail: [si\\_cadoche@yahoo.com.br](mailto:si_cadoche@yahoo.com.br)

**Comitê de Ética em Pesquisa: UNIFLU**

**Endereço: Rua Visconde de Alvarenga, 143/169 – campus II – Bairro: Parque Leopoldina, CEP: 28.053-000, UF: RJ – Município: Campos dos Goytacazes**  
**Telefone: (22) 2101-3355** **E-mail: cep@uniflu.edu.br**

---

Nome da Participante da pesquisa

---

(Assinatura da participante)

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

## APÊNDICE D – A (DES)IGUALDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Você está sendo convidada como voluntária a participar de uma coleta de dados para uma pesquisa científica do Instituto Federal Fluminense (IFF), intitulada “A presença de mulheres na educação profissional: um olhar sobre as relações de gênero na Educação Profissional e Tecnológica em cursos técnicos integrados de um Instituto Federal”. A pesquisadora responsável é a mestranda Simone de Souza Silva Rocha.

O objetivo deste estudo é analisar como se constituem desigualdades de gênero entre as estudantes da Educação Profissional e Tecnológica, em cursos técnicos integrados do Instituto Federal Fluminense.

Sua colaboração é importante para desenvolvimento da pesquisa, contribuindo para um olhar mais detalhado sobre as relações de gênero no contexto educacional. O sigilo quanto à sua identificação será garantido, e todas as informações serão utilizadas somente para esta pesquisa.

O tempo de resposta será curto (cerca de 20 minutos, em média) e você poderá acessar a pesquisa posteriormente.

Obrigada!

Identificação:

1. Sexo

( ) Feminino

( ) Masculino

2. Curso Técnico: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

3. Em que cidade você reside

( ) Campos ( ) outra. Qual? \_\_\_\_\_

4. Como você se considera:

( ) Branca ( ) Amarelo

( ) Preta ( ) indígena

( ) Pardo

5. Você considera de qual gênero?

( ) masculino

( ) feminino

( ) transgênero

6. Quantas mulheres há em sua turma? E homens?

Mulheres: \_\_\_\_\_

Homens: \_\_\_\_\_

7. Já foi motivada ou orientada por colegas de classe ou professores a mudar de curso, pelo fato de ser mulher?

---

---

8. Houve desistência ou transferência do curso por parte de alguma aluna devido ao fato de ser mulher? Escreva a respeito, por favor.

---

---

---

9. Você encontrou alguns obstáculos para realização de alguma atividade do seu curso ao fato de ser mulher? Quais?

---

---

10. Você encontrou outros obstáculos na instituição relacionados ao fato de ser mulher? Quais?

---

---

11. Já houve ou há manifestações de piadas, brincadeiras e comportamentos inadequados de colegas e professores que demonstram discriminação quanto ao gênero feminino?

---

---

12. Você já foi vítima de outras situações de discriminação na instituição por ser mulher? Quais? Como ocorreram?

13. Alguns cursos técnicos têm uma participação masculina historicamente maior, devido a vários fatores sociais e culturais. Você acredita que esse fato histórico possa ajudar a explicar situações anteriormente relatadas por você em relação às mulheres? Por quê?

( ) Sim Explique: \_\_\_\_\_.

( ) Não Explique: \_\_\_\_\_.

14. Você acredita que há alguma diferença entre homens e mulheres para o desenvolvimento das atividades do curso, como as aulas de raciocínio lógico/cálculo/exatas?

( ) Sim Explique: \_\_\_\_\_.

( ) Não Explique: \_\_\_\_\_.

15. Existem práticas educacionais na instituição em que você está matriculada que abordam as questões de gênero? Por favor, escreva sobre elas.

---

---

---

---

---

---

---

16. Você considera importante que as questões de gênero estejam presentes na formação oferecida pela instituição na qual você está matriculada? Por quê? Escreva a respeito, por favor.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO  
EDUCACIONAL**

Identificação

Servidora/Aluna: \_\_\_\_\_

Cargo/Função: \_\_\_\_\_

1. As oficinas foram relevantes para as suas mudanças de paradigmas quanto ao pensar as relações de gênero?

Sim ( ) Não ( ) Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Você acha que discutir assuntos sobre gênero pode acarretar mudanças nas estruturas conservadoras das instituições que naturalizam as desigualdades como se fossem consequências de fatores biológicos?

Sim ( ) Não ( ) Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Você gostaria que houvesse mais ações, palestras e discussões em relação à temática proposta nas oficinas na instituição em que você estuda?

Sim ( ) Não ( ) Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. As oficinas contribuíram para a sua formação enquanto pessoa? Justifique a sua resposta.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Dê uma nota de 0 a 5 para as oficinas das quais você participou, justificando sua nota.

( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

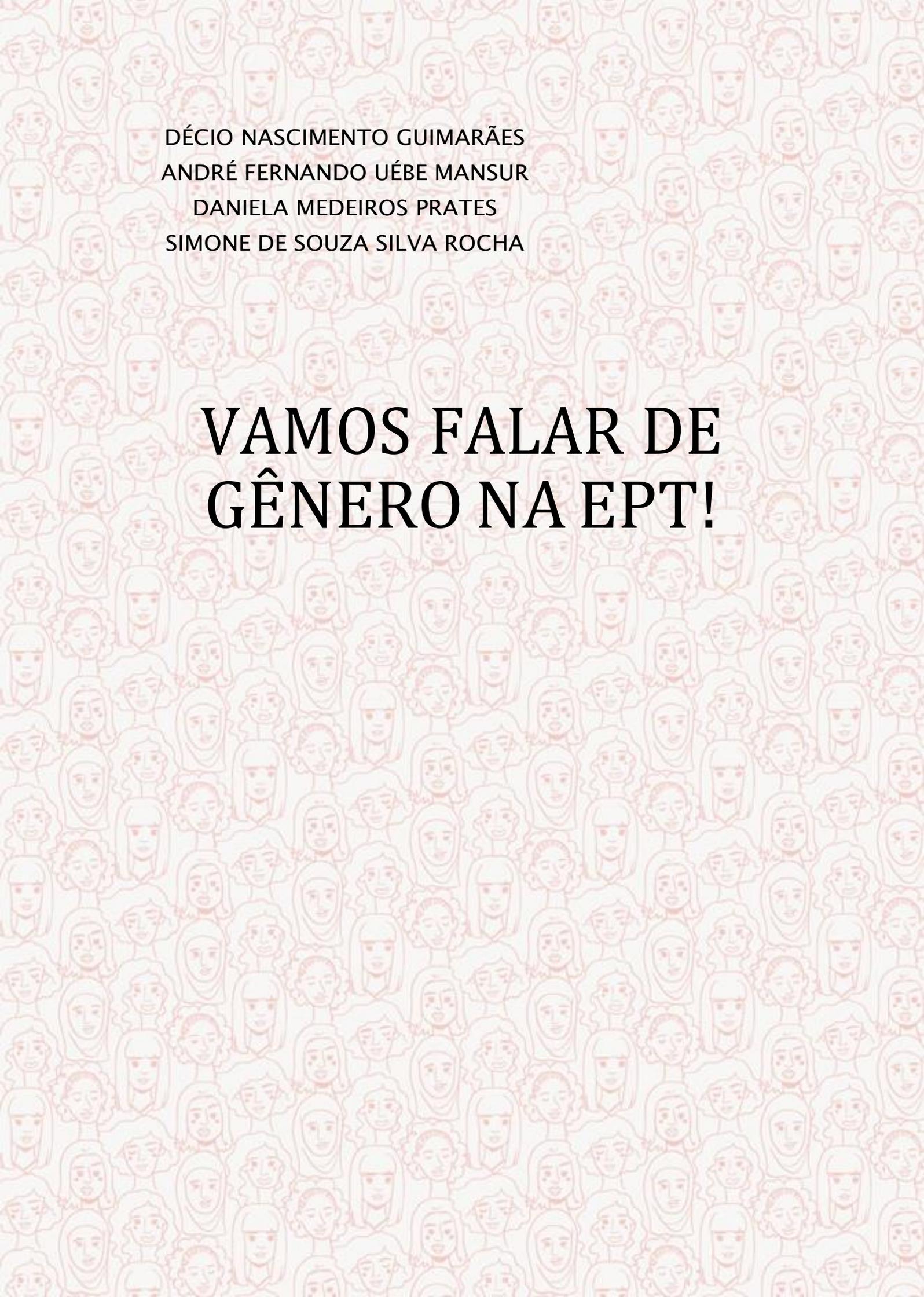
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

0



**VAMOS FALAR DE  
GÊNERO NA EPT!**



DÉCIO NASCIMENTO GUIMARÃES  
ANDRÉ FERNANDO UÉBE MANSUR  
DANIELA MEDEIROS PRATES  
SIMONE DE SOUZA SILVA ROCHA

# VAMOS FALAR DE GÊNERO NA EPT!

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R672v

Rocha, Simone de Souza Silva, 1983-.

Vamos falar de gênero na EPT! / Simone de Souza Silva Rocha. — Campos dos Goytacazes, RJ, 2022.

31 p. : il. color.

Produto educacional proveniente da dissertação intitulada: A presença de mulheres na Educação Profissional: um olhar sobre as relações de gênero na Educação Profissional e Tecnológica em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio de um Instituto Federal (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Campos dos Goytacazes, RJ, 2022.

Inclui referências.

1. Ensino Profissional. 2. Mulheres - Educação - Brasil - História. 3. Mulheres - Condições sociais. 4. Ensino integrado - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense. 5. Discriminação de sexo na Educação. I. Guimarães, Décio Nascimento, 1976-, orient. II. Mansur, André Fernando Uébe, 1973-, coorient. III. Prates, Daniela Medeiros de Azevedo, 1978-, coorient. IV. Título.

CDD 373.246

(23. ed.)

# APRESENTAÇÃO



Este produto é parte integrante da dissertação intitulada “A presença de mulheres na educação profissional: um olhar sobre as relações de gênero na Educação Profissional e Tecnológica em cursos técnicos integrados de um Instituto Federal”, de Simone de Souza Silva Rocha, mestranda do IFF campus Campos Centro. Seu objetivo é levantar questões e realizar trocas sobre a temática de gênero para levar os alunos e as alunas da instituição a compreenderem a importância da educação para a diversidade.

Nesta pesquisa, assim como Freire (2019), entende-se que o conhecimento ligado à ação-reflexão transforma a realidade, mas também que deve chegar ao contexto da educação de maneira contextualizada e problematizada, levando os sujeitos a incidirem sobre a realidade para transformá-la.

Para a materialização do produto educacional, foi confeccionado um guia didático em formato digital para professores, o qual terá o objetivo de fomentar o trabalho sobre gênero a partir da utilização de estratégias pedagógicas em formato de oficinas.

O guia está dividido em duas partes. Na primeira abordaremos a temática escolhida com embasamento teórico pautado em pesquisadores como Lins, Machado e Escoura (2016), Beauvoir (2019) e Mead (2014). A segunda contém o planejamento e a execução das oficinas, que serão divididas em cinco unidades didáticas.



# CONTEÚDO

## **UNIDADE 1**

- 4** APRESENTAÇÃO
- 6** SOBRE O CONCEITO DE GÊNERO
- 9** OS MOVIMENTOS FEMINISTAS  
“RESISTIR PARA EXISTIR”
- 11** O PAPEL DA ESCOLA PARA IGUALDADE  
DE GÊNERO

## **UNIDADE 2**

- 14** ORIENTAÇÕES GERAIS
- 15** OFICINA 1: Desmistificando o papel de  
gênero
- 18** OFICINA 2: Educação para todos? Nem  
sempre foi assim!
- 22** OFICINA 3: As reivindicações históricas  
dos movimentos feministas: “resistir  
para existir”
- 27** OFICINA 4: Precisamos falar com os  
homens?
- 29** QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO  
PRODUTO EDUCACIONAL

# SOBRE O CONCEITO DE GÊNERO



A sociedade definiu que homens e mulheres devem ter comportamentos diferentes. Por exemplo: “menino não chora” e “toda mulher quer ser mãe”. Isso provocou uma reprodução de estereótipos de gênero, os quais têm as diferenças biológicas como justificativa. No entanto, se analisarmos um grupo de mulheres e de homens, perceberemos que nem todos se comportam da mesma maneira. Logo,

não é da natureza dos homens ou das mulheres, mas uma normatização social, uma vez que fazemos o que sociedade espera de nós (LINS;MACHADO, ESCOURA, 2016).

Sendo assim, Scott (1995, p. 75) afirma que “o termo gênero torna-se uma forma de indicar construções culturais a criação, inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres.

Podemos constatar que as diferenças percebidas entre homens e mulheres são construções sociais. Numa pesquisa feita em 1930, antes de existir o conceito de gênero, a antropóloga Margaret Mead fez um estudo com três sociedades diferentes e constatou que, em diferentes contextos, os papéis e comportamentos de homens e mulheres são concebidos de formas diferentes. No entanto, não são os aspectos biológicos que determinam totalmente os comportamentos femininos e masculinos, mas a cultura na qual cada indivíduo está inserido (MEAD, 2014).

Beauvoir (2019), em sua celebre frase “não se nasce mulher, torna-se mulher”, reforça o caráter eminentemente social do ser mulher. Para ela, “o homem é o sujeito, o absoluto, e a mulher é o outro (BEAUVOIR, 2019, p. 13).

Para a autora, “os dois sexos partilharam o mundo em igualdade de condições” (BEAUVOIR, 2019, p. 17). Essas considerações reforçam que os papéis e comportamentos atribuídos a homens e mulheres são bases paramuitas desigualdades.

*Economicamente, homens e mulheres constituem como que duas castas; em igualdade de condições, os primeiros têm situações mais vantajosas, salários mais altos, maiores possibilidades de êxito do que suas concorrentes recém chegadas. Ocupam, na indústria, na política etc, maior número de lugares e os postos mais importantes [...]. (BEAUVOIR, 2019, p. 17).*

Embora não se possa constatar em que momento da história da humanidade ocorreu a diferenciação entre os sexos, Perrot (2020,p. 221) destaca que “o sufrágio universal acentuou a tendência de separação entre os sexos, na medida em que a educação, política do povo pelo direto de voto por muito tempo só se dirigiu ao homem”.

Esses direitos, que a priori foram concedidos apenas a homens, acabaram gerando uma sociedade a qual tem a desigualdade de gênero em sua base.

Lins, Machado e Escoura (2016, p. 16) afirmam que o termo desigualdade de gênero se refere “às relações de poder, privilégios ou hierarquia sociais criadas a partir das diferenças percebidas entre homens e mulheres ou entre masculinidade e feminilidade .”

Essas desigualdades, numa perspectiva histórica e cultural, foram enraizadas nas estruturas sociais de modo que as diferenciações entre os sexos são vistas como naturais hoje.

Nesse sentido, Scoot (1995, p. 86) traz a definição gênero em duas categorias. Ela define o primeiro gênero como “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos [...]” e destaca a segunda proposição da seguinte maneira: “gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”.

Essas relações de poder são desiguais, constituindo uma hierarquização entre homens e mulheres. Um exemplo de que as diferenciações de gênero se constituem como desigualdades: basta observar o magistério, como constatam Lins; Machado e Escoura (2016). Isto é, pois a feminização da área provocou uma desvalorização dos profissionais que nela atuam. Os autores salientam:

*Assim, a constante desvalorização histórica de muitas profissões consideradas “femininas”, nos mostra o quanto há de desigualdade entre as representações da feminilidade e as da masculinidade. (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 18).*

Vale ressaltar que essas desigualdades perpassam os muros escolares, pois os comportamentos esperados de homens e mulheres dentro das instituições estão relacionados aos papéis de gêneros a eles atribuídos socialmente. Quantas meninas são desencorajadas a cursarem cursos que historicamente são vistos tais quais masculinos? Quantos meninos são desencorajados a fazerem cursos que historicamente passaram por uma feminização?

Portanto, é preciso desmistificar os papéis e comportamentos definidos para homens e mulheres para que ambos possam ter possibilidades de aprendizagens iguais, sem limitações.

# OS MOVIMENTOS FEMINISTAS “RESISTIR PARA EXISTIR”



O que significa feminismo? É um movimento cuja luta tem o objetivo de garantir os direitos, desenvolvidos entre os séculos XIX e XX, das mulheres. Conhecido como o movimento feminista, teve três fases, ao que teóricos denominam de ondas ou movimento feminista. É definido como movimento por não ser estático, mas dialético. Isto é, pois suas pautas se alteram conforme as reivindicações. Também é tido como ondas porque “começam difusas e, aos poucos (ou de repente), se avolumam” (DUARTE, 2003 apud SARTÓRIO; PRATES; FERREIRA, 2017).

Na primeira onda do feminismo, a principal reivindicação era o direito ao voto, mas a garantia do direito à propriedade também fazia parte da pauta, uma vez que as mulheres, em muitos países, não podiam ser donas de bens nem de propriedades (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016). Conseqüentemente, se só houvesse filha mulher em uma família e o pai morresse, essas não teriam direito de administrar os bens da família. Em 1930, o movimento feminista perdeu força, aparecendo com importância em 1960. Nesse período, teve a liberação feminina como pauta de discussão principal (PINTO, 2010).

É nesse contexto que o feminismo conta com a participação de militantes feministas e estudiosas, docentes e pesquisadoras da academia. Essa aproximação com as acadêmicas fez com que as pautas do movimento não só resultassem em marchas e protestos públicos como também provocou certa preocupação com a teorização das questões femininas. Foi dessa forma que surgiu a

“história das mulheres” (LOURO, 2014).

Esse novo movimento também foi marcado por algumas obras que hoje são clássicas, como “O segundo sexo”, de Simone de Beauvoir (1949), e “A mística feminina”, de Betty Friedman (1963). Além disso, também foi engendrado um novo conceito: o de gênero (LOURO, 2014). Esse “se dissocia do sexo para afirmar o caráter cultural do significado atribuído a homens e mulheres nas sociedades, reforçou a desbiologização e a desnaturalização na constituição do sujeito mulheres [...]” (MARTINS, 2015, p. 241).

O fortalecimento das lutas femininas, sobretudo a partir da década de 70, fez com que a Organização das Nações Unidas (ONU) instituísse, em 1975, o Ano Internacional das mulheres. Isso foi possível através de uma assembleia geral para debater a igualdade de direitos entre homens e mulheres. Tal evento foi tão impactante que, de 1976 a 1985, declararam “A década da mulher”.

Na década de 1990, a terceira onda do feminismo foi iniciada, a qual tem a questão da pluralidade e da

diversidade entre as mulheres como marco principal. Desse modo, essa fase coloca em xeque a categoria mulher justificada pela heterogeneidade. Nesse contexto, o feminismo sofreu influência da teoria queer, que tem como expoente a autora Judith Butler (1956), a qual discute o binarismo masculino/feminino e propõe uma ressignificação das identidades.

Ainda no contexto de terceira onda, o feminismo negro advoga suas causas. Isto é, pois, além de enfrentar a discriminação de gênero, precisa combater a desigualdade com relação ao racismo (SARTÓRIO; PRATES; FERREIRA, 2017).

Atualmente, os autores afirmam que estamos vivendo a quarta onda do feminismo, na qual as lutas e as reivindicações ocorrem via redes sociais, permitindo que as pessoas se encaminhem para além das ruas. Isso gera uma amplitude mais significativa.

Por meio das redes, as mulheres nararam seu cotidiano, suas opressões e lutas diárias, mobilizando e sensibilizando outras mulheres. Além disso, as feministas usam esse recurso para convocar as outras para se mobilizarem e irem às ruas com o objetivo de protestar por causas

políticas e sociais (VARGAS;  
SARAIVA, 2019).

# O PAPEL DA ESCOLA PARA IGUALDADE DE GÊNERO



Como instituição social, a escola tende a repercutir e a reproduzir as desigualdades sociais, inclusive a de gênero, além de produzir corpos escolarizados, moldando o modo do outro estar no mundo, distinguindo meninos de meninas que passaram pelos bancos escolares.

Para Louro (2014, p. 66), “[...] a escola continua imprimindo sua ‘mar-ca distintiva’ sobre os sujeitos [...]”. Isso acaba demonstrando que somos

diferentes e essas diferenças podem gerar a desigualdade.

Ferreira (2014, p. 66) discorre sobre a necessidade de se problematizar as realidades de gênero para que tais questões não sejam vistas como naturais, mas que haja “uma compreensão crítica dos processos de desigualdade”.

Conforme Ferreira (2014), faz-se necessária, no âmbito da educação, “a construção de novas relações



culturais referentes às condições das mulheres e dos homens na sociedade”. Isto é, uma vez que, tal qual destaca Auad (2006, p. 55), “sem maiores reflexões pedagógicas sobre as relações de gênero, pode redundar em aprofundamento das desigualdades”.

Nessa perspectiva, cabe às instituições escolares de educação básica, como a de Educação Profissional e Tecnológica, problematizar a realidade por meio de ação e reflexão.

Para tanto, “necessitamos de meios teóricos que contribuam para que a análise da prática seja verdadeiramente reflexiva” (ZABALA, 1998, p. 12).

A discussão da relação de gênero na educação básica e profissional quanto à sua aplicabilidade contribuir para a construção de uma sociedade que respeita o que é diverso, possibilitando que homens e mulheres se tornem cidadãos e cidadãs com acesso a mais oportunidades.

# REFERÊNCIAS:

AUAD, Daniela. Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

BEAUVOIR, Simone de. 1908-1986 – O segundo sexo: fato e mitos. Tradução de Sérgio Milliet. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

FERREIRA, Maria Mary. Relações de Classe e Gênero na Escola: revisitando conceitos de igualdade, desigualdade, diferença, classe e gênero. Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 7, n. 12, p. 57-68, jan./abr. 2014.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2014.

MARTINS, Ana Paula Antunes. O Sujeito “nas ondas” do Feminismo e o lugar do corpo na contemporaneidade. Revista Café com Sociologia, v. 4, n. 1, p. 231-245, 2015.

MEAD, Margareth. 1901-1978 - Sexo e temperamento. São Paulo: Perspectiva, 2014.

PERROT, Michelle. 1928 - Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros. Tradução de Denise Bottmann. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

SARTÓRIO, Francieli Duarte Vieira; PRATES, Daniela Medeiros de Azevedo; FERREIRA, Samir Dessbsel. Jovens feministas: um estudo sobre o feminismo no Instituto Federal Sul-rio-grandense. Revista Thema, v. 14, n. 3, p. 20-36, 2017.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

# ORIENTAÇÕES GERAIS

<b>TÍTULO</b>	<b>Apresenta o título das oficinas a serem desenvolvidas.</b>
<b>CONTEÚDOS</b>	<b>Propõem os conteúdos que serão trabalhados nas oficinas.</b>
<b>OBJETIVO</b>	<b>Descreve os objetivos pretendidos.</b>
<b>PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO</b>	<b>Explica como as oficinas serão desenvolvidas, incluindo as atividades práticas e o conhecimento teórico envolvido.</b>
<b>RECURSOS DIDÁTICOS</b>	<b>Representa os materiais que serão utilizados para o desenvolvimento das oficinas.</b>
<b>AVALIAÇÃO</b>	<b>Simboliza o momento de avaliação das oficinas.</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>Compreende os referenciais teóricos utilizados em cada oficina.</b>
<b>TEMPO ESTIMADOS</b>	<b>Estima-se uma hora e trinta minutos para cada oficina.</b>



# OFICINA 1

## AS REIVINDICAÇÕES HISTÓRICAS DOS MOVIMENTOS FEMINISTAS: “RESISTIR PARA EXISTIR”



### Justificativa

É necessário que as alunas e os alunos conheçam tanto a história do feminismo quanto o desafio das mulheres no século XXI para que reflitam sobre os direitos que elas têm na atualidade, os quais nem sempre fizeram parte da realidade delas no Brasil. Fora que, apesar de algumas conquistas, como o direito ao voto, as mulheres seguem lutando para que novos direitos importantes sejam conquistados de fato. Um exemplo é o amparo legal contra o feminicídio, pois, além de lutarem por visibilidade na política e em outros setores, tem crescido o número de casos de violência contra as pessoas do sexo feminino nos últimos anos.

### Objetivo

*Reconhecer a importância dos movimentos feministas para a conquista dos direitos das mulheres e os desafios que enfrentam no século XXI.*

### Conteúdo

*Linha do tempo do papel feminino: a mulher não podia participar da política. Por conta das lutas feministas, ganharam visibilidade e passaram a ter direito ao voto no final do século XIX. Entretanto, esse direito ainda não contemplou a todas. Na década de 60/70, ocorreu a segunda onda, cuja grande responsável foi Simone de Beauvoir, com a célebre frase “Não se nasce mulher: torna-se mulher”. A principal pauta está relacionada ao trabalho. Já na terceira onda, são diversas bandeiras, como os movimentos feministas negros.*

### Recursos necessários

- Power Point (Vídeo).



## 1. Apresentação da proposta de trabalho

Neste momento, a aplicadora explica o objetivo da oficina e a atividade proposta: construção de um mapa conceitual sobre o movimento feminista.

## 2. Colocando a mão na massa!

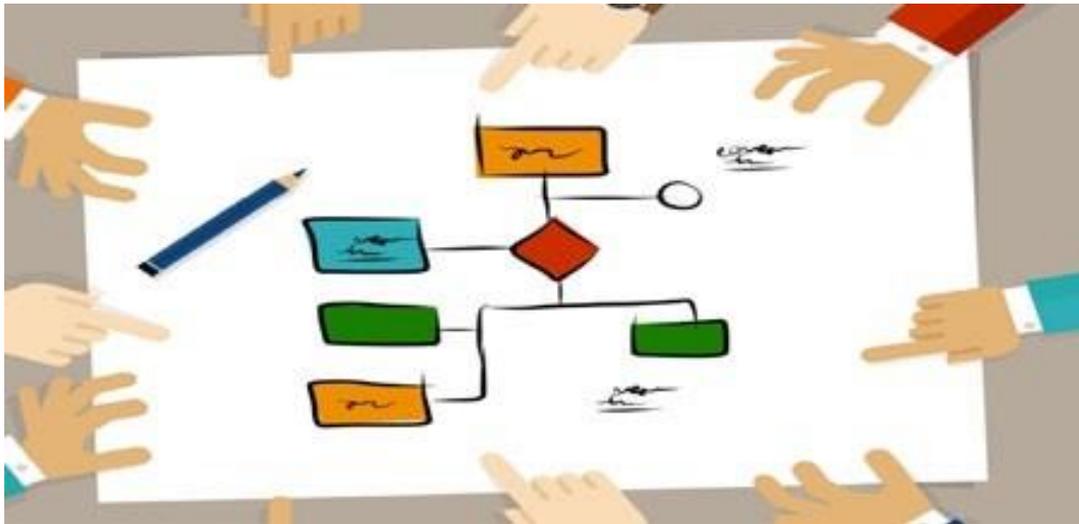
### Roda de conversa

Assista ao vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=5n9y-mQlvrk&t=86s>

Após assistirem aos vídeos, a pesquisadora explicará o que é um mapa conceitual e será sugerido que as alunas construam essa ferramenta sobre os movimentos feministas.

### 3. Atividade: CONSTRUA UM MAPA CONCEITUAL SOBRE OS MOVIMENTOS FEMINISTAS



#### Aprofundando conceito

Minhas concepções sobre o feminismo são estas:

---

---

---

---

Quais direitos garantidos as mulheres causaram maior impacto na sua vida?

---

---

---

---

# OFICINA 2

## DESMISTIFICANDO OS PAPÉIS DE GÊNERO



### Justificativa

Tratar essa temática é uma necessidade educativa, uma vez que a escola, como instituição de ensino, é um espaço formativo que muitas vezes desconsidera as particularidades de cada indivíduo e as questões de gênero em função de uma falsa neutralidade. Entretanto, no que diz respeito ao comportamento e aos percursos formativos dos alunos, estão intrinsecamente ligados ao esperado de homens e mulheres, ou seja, há uma expectativa marcada pelo gênero. Assim, faz-se imprescindível discutir esta assunto para que a escola possa não ser um mecanismo limitador da aprendizagem.

### Objetivo

Desmistificar a ideia de que as diferenças de papéis entre homens e mulheres são determinações biológicas.

### Conteúdo

*Gênero como construção histórica e social das diferenças sexuais que foram transformadas em desigualdades.. Análise de como esse conceito produz posições de desigualdade entre as pessoas.*

### Recursos necessários

Análise da letra da música e do vídeo;

PowerPoint (vídeo com a música “Maria, Maria”, interpretada por Elis Regina);

Celular (gravação das discussões propostas).

## DESMISTIFICANDO OS PAPÉIS DE GÊNERO

No primeiro encontro, a proposta das oficinas e os objetivos serão apresentados. Em seguida, pretende-se provocar o debate sobre a temática “desmistificando os papéis de gênero” a partir do vídeo “Vida de Maria”. Depois, será proposto que os alunos escutem a música “Maria, Maria” que, diferentemente do vídeo, o qual representa o papel da mulher como determinação da própria “natureza feminina”, traz outra forma de constituição da mulher de maneira literal em virtude dos aspectos macrosociais que a cerca. Sobretudo a oriunda da camada popular.

## COLOCANDO A MÃO NA MASSA!

1. Discussão em grande grupo com contrapontos do curta metragem “Vida de Maria” com a música “Maria, Maria”.
2. Vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG htum4>

3. Música:

<https://www.youtube.com/watch?v=xZOVpClGtnw>

Este vídeo discute a naturalização do papel da mulher ao alegar que ela está destinada a ser esposa e mãe. Sendo assim, sem nenhuma reflexão crítica sobre os papéis de gênero imposta a ela, a personagem acaba por deixar seu sonho de lado: aprender a escrever.



## REFERÊNCIAS:

BEAUVOIR, Simone de. 1908-1986 - O segundo sexo: fato e mitos. Tradução de Sérgio Milliet. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016

MEAD, Margareth, 1901-1978 - Sexo e temperamento. São Paulo: Perspectiva, 2015.

# OFICINA 3

## EDUCAÇÃO PARA TODOS! NEM SEMPRE FOI ASSIM



### Justificativa

As ideias contidas nesta oficina buscam instigar as alunas e os alunos a refletirem sobre o lento processo de inserção da mulher na educação formal e na ciência, tecnologia e inovação, bem como têm em vista seu impacto na representatividade feminina nesses espaços. Nesta proposta, os alunos e as alunas irão expor suas percepções quanto à formação feminina e às possibilidades ou não de ascensão no mundo do trabalho.

### Objetivos:

*Analisar o processo histórico de exclusão da mulher do sistema educacional e sua inserção em escolas exclusivamente femininas, com currículo diferenciado das destinadas aos homens. Também se busca examinar essa segmentação na Educação Profissional.*

### Conteúdos:

*A inserção da mulher no sistema educacional e a segmentação do ensino na EPT, bem como os estereótipos que fazem parte da nossa cultura, fazendo-nos pensar na profissão a partir da ideia de gênero.*

### Recursos necessário

- Folhas A4;
- Power Point (Vídeo).



## Apresentação da proposta de trabalho

Pretende-se iniciar a oficina com um vídeo no qual há uma roda de conversa em que se discute sobre a participação da mulher na ciência, tecnologia e inovação. O material traz questões bastante pertinentes quanto à sub-representação das mulheres nas ciências, sobretudo nas exatas, e a invisibilidade feminina segundo os dados apresentados. Em seguida, tem-se em vista propor o jogo “Quem sou eu?”, previamente produzido, para permitir que as alunas evoquem quem estaria ocupando aquelas profissões. Para tanto, espera-se que indiquem nome e características a partir de suas vivências, suas experiências e sua cultura.

## COLOCANDO A MÃO NA MASSA!

### CARTA: ADVINHE O QUE É

<b>Características:</b> Joga futebol Ganhou três prêmios da FIFA Jogou no Santos em 2010	Homem ( ) Mulher ( ) Sugira um nome: Dê características de pessoas que jogam futebol: _____
<b>Características:</b> Iniciou sua carreira na TV Gazeta Sua paixão é a culinária Apresenta programa de culinária	Homem ( ) Mulher ( ) Sugira um nome: _____ Dê características de pessoas que gostam de cozinhar: _____
<b>Características:</b> Participou de um <i>reality</i> show Iniciou sua carreira dirigindo ônibus de boia fria Militante do movimento sem terra	Homem ( ) Mulher ( ) Sugira um nome: _____ Dê características de motoristas de caminhão: _____
<b>Características:</b> Destaca-se no mercado da moda e beleza Participa do Programa Esquadrão da Moda Destacou-se em 2020 como influenciador digital de beleza no Brasil	Homem ( ) Mulher ( ) Sugira um nome: _____ Dê características de pessoas que geralmente se destacam no mercado da moda e beleza _____



## Questões para refletir

- » Que imagem é evocada quando você pensa em determinadas profissões? Indique nome e características a partir de suas vivências, suas experiências e sua cultura.
- » Algumas profissões foram naturalizadas como femininas e masculinas historicamente?
- » O gênero influencia na escolha de cursos técnicos?

## Roda de conversa

Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=ec1HU5s383w>

Após assistir vídeo, a aplicadora propõe as questões para reflexão.

## Sugestão de questões para discussão

- » Que considerações sobre a participação das mulheres na ciência e tecnologia podemos fazer a partir desse vídeo?
- » A partir do que foi explicitado no vídeo, que medidas podem ser tomadas para estimular as meninas nas áreas de ciência, tecnologia e exatas?

- 
- » Na sua opinião, quais são as barreiras que impedem que mais mulheres se dediquem à ciência, às exatas e à inovação?
  - » Vocês consideram que homens são mais aptos que as mulheres quando se trata do ingresso nas áreas de ciências, tecnologia e inovação? Por quê

### Atividade

4. **Discussão sobre a sub-representação das mulheres nas ciências, sobretudo nas exatas, e a invisibilidade feminina, segundo dados apresentados no vídeo.**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

# OFICINA 4

## PRECISAMOS FALAR COM OS HOMENS?



### Justificativa

A ideia é trazer uma reflexão sobre os impactos negativos das expectativas de gênero também nos homens. Geralmente, espera-se que homens escolham suas profissões, seus relacionamentos amorosos e conduzam sua vida de acordo com as normas de gênero. Toda vez que uma pessoa diz “Isso não é coisa de homem”, está contribuindo para a reprodução de uma sociedade machista. Então, como ser homem e mulher nessa estrutura de classificação, uma vez que ela não contemplará as várias possibilidades de ser e de estar no mundo? Nesse sentido, falar sobre o gênero masculino e o feminino faz-se importante na Educação Profissional e Tecnológica pois, nessa modalidade, alguns cursos historicamente foram pensados para a formação de técnicos estritamente masculinos, contribuindo para a formação de nichos masculinos e femininos dentro dos cursos. Sendo assim, ao criarem expectativas de como mulheres e homens devem agir e se comportar, limitam suas possibilidades de existir no mundo.

### Objetivo

*Releir, a partir do documentário “Precisamos falar com homens? Uma jornada pela igualdade de gênero”, sobre a desigualdade de gênero e a possibilidade de ampliar e existir no mundo.*

### Conteúdo

*Gênero e expectativa de gênero.*

### Recursos necessário

Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=LBB029RxJA0&t=2740s>

## APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA

A partir do documentário “Precisamos falar com os homens? Uma jornada pela igualdade de gênero”, será feita uma reflexão sobre a diversidade presente no contexto educacional. Em seguida, será proposta uma discussão com o objetivo de questionar os alunos e as alunas sobre representações do feminino e masculino, problematizando como padrões e papéis preestabelecidos socialmente são construções sociais e não biológicas.

## COLOCANDO A MÃO NA MASSA!



**Avaliação final**

# QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

1. **As oficinas foram relevantes para mudanças de paradigmas quanto ao pensar as relações de gênero? Sim ( ) Não ( ) Por quê?**

---

---

---

---

---

2. **Você acha que discutir assuntos sobre gênero pode acarretar mudanças nas estruturas conservadoras das instituições que naturalizam as desigualdades como se elas fossem consequência de fatores biológicos?**

Sim ( ) Não ( ) Por quê?

---

---

---

---

---

3. Você gostaria que houvesse mais ações, palestras e discussões em relação à temática proposta nas oficinas na instituição em que você estuda? Sim ( ) Não ( ) Por quê?

---

---

---

---

---

4. As oficinas contribuíram para sua formação enquanto pessoa? Por quê?

---

---

---

---

---

5. Dê uma nota de 0 a 5 para as oficinas das quais você participou. Por que escolheu esta nota?

( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

---

---

---

---

---