

Educação Profissional e Tecnológica sob uma perspectiva de Gênero: uma breve retrospectiva da trajetória da educação feminina no Brasil

Professional and Technological Education from a Gender Perspective: a brief trajectory of female education in Brazil

Recebido: 20/09/2021 | **Revisado:** 26/04/2022 | **Aceito:** 26/11/2021 | **Publicado:** 26/05/2022

Evelyn Rueb de Araujo
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7269-7263>
Instituto Federal Fluminense
E-mail: erueb@iff.edu.br

Julio Cezar Pinheiro de Oliveira
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0372-9222>
Instituto Federal Fluminense
E-mail: julio.oliveira@iff.edu.br

Como citar: ARAUJO, E. R.; OLIVEIRA, J. C. P.; Educação Profissional e Tecnológica sob uma perspectiva de Gênero: uma breve retrospectiva da trajetória da educação feminina no Brasil. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 1, n. 22, p. 1-14, e13139, Maio. 2022. ISSN 2447-1801.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

O presente trabalho discute, de forma breve, a trajetória da mulher na história da Educação brasileira, especialmente na Educação Profissional e Tecnológica. Nesse contexto, apresenta as assimetrias de gênero que foram constituídas historicamente na Educação e na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com lugares “destinados” às mulheres nos cursos de formação profissional. Assim, a partir desta breve descrição histórica verifica-se a persistência de padrões históricos de diferenciação sexual nas carreiras escolares e profissionalizantes e a delimitação, mesmo que simbólica, de espaços masculinos em detrimento de espaços femininos. Os objetivos deste trabalho se comprometem com a ampliação das discussões sobre gênero na Educação Profissional a partir de uma revisão bibliográfica sobre a educação feminina nos diferentes períodos da história do Brasil.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Políticas Educacionais. Gênero. Desigualdade de Gênero.

Abstract

This present study briefly discusses the women's trajectory in the history of Brazilian education, especially in Professional and Technological Education. In this context, it presents the gender asymmetries that were historically constituted in Education and Professional and Technological Education (EPT), which display spots reserved to women in professional training courses. Thus, from this brief historical description, it is possible to verify the persistence of historical patterns of sexual differentiation in school and professionalizing careers and the delimitation, even if symbolic, of male spots in detriment of female spots. The objectives of this study are committed to the expansion of discussions about gender in Professional Education from a bibliographical review on female education in different periods of Brazilian history.

Keywords: Professional and Technological Education. Educational Policies. Gender. Gender Inequality.

1 INTRODUÇÃO

Não há como analisar as políticas e experiências educacionais separadas do processo histórico e das práticas sociais (FRIGOTTO, 2006). Por este motivo, ao estabelecer reflexões acerca do processo educacional brasileiro e da inserção das mulheres nesse processo, é fundamental que se proponha uma relação entre as práticas e as políticas de educação e o contexto político, econômico e social daquele período da história. Apesar do atual momento político-social brasileiro representar um ponto de inflexão acerca destas discussões, o que se percebe ainda é que esta temática reflete um campo de lutas aberto em prol de avanços fundamentais, principalmente junto aos setores da sociedade que desejam uma sociedade mais justa e igualitária.

Neste sentido, percebe-se o despertar de uma consciência de que o nosso desenvolvimento tanto econômico quanto social depende de avanços societários que tenham por objetivo reduzir as disparidades que se apresentam sob vários aspectos entre homens e mulheres em uma sociedade ainda muito marcadamente machista e patriarcal.

É importante ressaltar que a gênese das desigualdades de gênero no Brasil está atrelada em relações familiares patriarcais que remontam ao período colonial tendo como base de organização dos seus valores a influência portuguesa e o pensamento dogmático católico (PRIORE, 1993; FREYRE, 2004). Assim, percebe-se que nossas relações sociais foram fundamentadas em estruturas hierárquicas de dominação, tendendo a todo momento reafirmar a autoridade do masculino sobre o feminino em todos os setores que controlam a vida e a consciência dos participantes de nossa sociedade.

No que diz respeito ao processo educacional, este não está isento dos mecanismos que condicionam dominação masculina, servindo e dando sustentação para perpetuação da desigualdade entre gêneros. Contudo, significativos avanços, ao menos no nível formal, foram garantidos a partir de um conjunto de Leis e Normas que preconizam um acesso mais igualitário ao processo educacional. A trajetória da mulher na educação brasileira, especialmente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), se deu a passos lentos e contou com inúmeras dificuldades, pois o lugar socialmente estabelecido para a mulher não envolvia acesso à educação formal e muito menos a possibilidade de exercer atividades assalariadas.

Apenas no Século 19 é que se chega a uma visão da mulher mais próxima à educação, entretanto o que se entendia como educação para as mulheres estava circunscrito ao desenvolvimento de “dotes” femininos, que envolvia a preparação para as funções de esposa, dona de casa e mãe. Para Godinho et al. (2005) a visão de educação que se tinha para as mulheres estava circunscrita ao mundo privado, sendo assim as mulheres – sobretudo pertencentes às elites - eram preparadas para atuar no espaço doméstico, tendo como principal função o cuidado com o marido e a criação dos filhos, sem nenhuma perspectiva de uma profissão assalariada.

Cabe ressaltar, que mesmo após inúmeros avanços na agregação da mulher no ambiente escolar, a segregação sexual continuou a organizar o espaço escolar, constituindo currículos e conteúdos diferenciados para meninos e meninas. Estas condições ainda foram alimentadas pela construção social de crenças baseadas em uma suposta “natureza feminina”, que daria a mulher um condição delicada, frágil,

passiva e emocionalmente instável, representações ainda bastante presentes em nossa realidade cotidiana.

A seguir, será apresentada uma breve revisão bibliográfica da trajetória da educação brasileira, especialmente da EPT, em uma perspectiva de gênero, ou seja: de que forma se deu a inserção de mulheres no processo educacional e de formação profissional ao longo da história da educação brasileira. A descrição crítica deste processo é imprescindível para situar a formação profissional da mulher e percalços que são impostos pelo processo educacional no sentido da perpetuação das condições de desigualdade de gênero. Assim, é possível destacar como a EPT no Brasil, através de formas sutis ou mesmo de crivadas de violências, vem cumprindo o papel de justificação e aprofundamento das desigualdades de gênero tanto no campo educacional, quanto no campo profissional.

2 TRAJETÓRIA DA MULHER NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA AO LONGO DA HISTÓRIA

2.1 PERÍODO COLONIAL

A história de colonização do Brasil e sua característica escravista influenciou fortemente no estabelecimento das relações sociais e, portanto, na educação e na formação profissional, o que proporcionou uma estrutura social extremamente hierarquizada com funções rigidamente estabelecidas de acordo com sexo e a posição de classe. Assim, muito influenciado pela cultura escravocrata, o trabalho manual ficou marcado por uma visão negativa e de menor valor com relação ao trabalho intelectual ou acadêmico, o que gerou intensas dualidades na EPT, das quais falaremos mais adiante.

Cabe ressaltar que desde a introdução da escola no processo de colonização brasileiro, a educação formal foi destinada exclusivamente aos meninos brancos filhos das elites coloniais. Silva (2004) afirma que a distinção do processo educacional teve início com os jesuítas, que monopolizaram o ensino na colônia, onde os mestres ensinavam aos meninos ler, escrever e fazer contas, e às meninas cabiam o ensino voltado para as tarefas domésticas, como costurar, cozinhar e cuidar dos filhos. A pouca resistência por parte das meninas à vida doméstica em mundo se deve a estrutura da sociedade patriarcal, que desde os primeiros momentos socialização, inculca no imaginário feminino a determinação da vida conjugal na qual a ideia de ser “boa esposa” e “boa mãe” se tornava o objetivo central da vida da mulher. (PRIORE, 1993; FREYRE, 2004).

Poucas mulheres conseguiam ser educadas em conventos (criados no Brasil a partir do Século 17), porém, mesmo neste contexto, o papel feminino era bem claro: “As meninas limitar-se-iam a aprender a ler, escrever e contar, além de coserem e bordarem, pois isso bastaria para o governo de suas casas no futuro”. (SILVA, 2004, p.132).

2.2 PERÍDO IMPERIAL

Com a independência do Brasil, em 1822, apesar do clima de industrialização na Europa, não houve grandes avanços sociais e econômicos. A abolição da escravidão se deu apenas em 1888, pouco antes da Proclamação da República. Para Aranha (2006), durante esse período ainda não havia uma política de educação sistemática apesar da criação de algumas escolas pelo rei D. João VI para formar oficiais do exército e da marinha, engenheiros militares e médicos. A autora chama a atenção para o caráter elitista da monarquia, que não se importava com a educação da maioria da população, predominantemente rural e analfabeta.

Em 1827 foi instituída a lei que determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades e trazia, em seu artigo XI a criação de “escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas”. (ARANHA, 2002, p. 222). No entanto, segunda a autora, os resultados desta lei fracassaram e as elites acabavam educando seus filhos em casa, sem vínculo com o estado. Diante desta realidade, em 1837 foi fundado o colégio D. Pedro II no Rio de Janeiro sob a jurisdição da Coroa e era destinado a educar a elite intelectual e servir de padrão para outros liceus.

O Colégio D. Pedro II constituiu-se num lugar exclusivamente masculino (Alves, 2009). De acordo com a autora, a presença feminina na instituição somente efetivou-se no Período Republicano, a partir da década de 1920, apesar de um curto período de exceção. Alves (2009) destaca que em 1885 encontravam-se matriculadas quinze alunas e cinco ouvintes, porém a permanência dessas alunas foi breve:

Através da Decisão nº 58 de 26 de setembro de 1885, o Ministro Ambrósio Leitão da Cunha, o Barão de Mamoré, acatando a sugestão do reitor do Colégio, solicitou que as meninas matriculadas fossem transferidas para qualquer uma das instituições sugeridas pelo dirigente do Imperial Collegio. Como justificativa, utilizou a falta de verba para despesas com inspetoras de alunas: “Tendo resolvido que, por não estar contemplada na Lei do orçamento, cesse imediatamente a despesa autorizada em 16 de Julho findo com uma inspectora de alumnas do Externato do Imperial Collegio de Pedro II”[...]Destinando-se o Imperial Collegio de Pedro II sómente ao ensino das pessoas do sexo masculino, declaro por esta ocasião a Vm. que não devem mais ser alli admitidas as do sexo feminino. (ALVES, 2009, p. 03).

Em 1817, sob inspiração das ideias iluministas, foram fundados os primeiros colégios para as meninas filhas de senhores de engenho e da elite urbana (Aranha, 2006). As escolas normais, destinadas à formações de professores, que surgiram a partir de 1835, sendo que em seu início atendiam apenas rapazes. Segundo Aranha (2006) a primeira escola normal de São Paulo só passou a aceitar mulheres 30 anos após a sua fundação. Estas alunas eram segregadas em uma seção escolar exclusiva, sendo que o grande motivador para a “abertura” do curso normalista para

as mulheres era que a profissão de professora seria uma das poucas que permitiam a conciliação entre trabalho e as obrigações domésticas.

Neste sentido, destaca-se que no Período Imperial as mulheres conviviam com a baixa expectativa de terem acesso à instrução acadêmica, sendo a vida doméstica a realidade para quase a totalidade das mulheres que tinham por obrigação se dedicarem “às prendas domésticas, à aprendizagem de boas maneiras e à formação moral e religiosa”. (ARANHA, 2006, p. 229). Mesmo com a Lei de 1827 determinando aulas regulares para as meninas, a educação tinha como objetivo “preparar para funções maternas” e as aulas deveriam ser ministradas por “senhoras honestas e prudentes”. Além disso, ficavam excluídas do acesso aos cursos superiores pois os exames eram aplicados pelo Colégio D. Pedro II que, como visto, era destinado exclusivamente ao público masculino.

Segundo Aranha (2006), durante a fase pré-republicana, a educação feminina começa a despertar maior interesse entre os setores mais progressistas, que defendiam oferecer às mulheres os estudos que antes só os homens tinham acesso. Apesar disso, para a parcela da população conservadora, educar as mulheres colocaria em risco o sistema patriarcal e por conseguinte a família. Os argumentos dos conservadores em pouco se distinguiram daqueles em voga na Idade Média: natureza inferior da mulher, baixa capacidade intelectual e o invariável destino doméstico.

2.3 PERÍODO REPUBLICANO

No período que compreende a Primeira República e logo após a Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918) tivemos o início de importantes mudanças no perfil econômico agrário exportador brasileiro, com a maior participação do setor industrial na economia brasileira. Importantes mudanças no imaginário social também foram registradas neste período como a Semana de Arte Moderna realizada pelos modernistas que nitidamente veio a se somar com outras críticas existentes à velha ordem social e política. (REIS E MARTINEZ, 2012).

Com esta nova configuração socioeconômica o Brasil passa a ter um perfil mais urbano, sendo que estas mudanças tiveram um impacto direto no processo de escolarização brasileira. O discurso de modernização na economia envolvia diretamente a necessidade de escolarizar a população, ainda que se tratasse de uma modernização excludente, pois mantinha as desigualdades de acesso à escola atendendo sobretudo a camada urbana da população brasileira. (REIS; MARTINEZ, 2012). Para as autoras, a finalidade de superação dos atrasos de um Brasil colonial por meio da formação profissional e de mão-de-obra passava pela intenção de civilizar as camadas populares com noções de moral, bons costumes, higiene e cultura e de manter a ordem. Dentro deste projeto educacional, mais uma vez, a educação feminina se fundamentava no aprendizado dos serviços domésticos, moral e bons costumes e a vida familiar.

No que tange à educação profissional, as primeiras Escolas Profissionalizantes como projeto do então presidente Nilo Peçanha, surgiram para atender ao público masculino. Estas escolas eram gratuitas e foram direcionadas para as capitais de cada Estado brasileiro, exceto Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. As

escolas profissionalizantes surgiram como a denominação de Escolas de Aprendizizes e Artífices (EAAs) através do Decreto nº 7.566, de 23 de novembro de 1909, destinadas a atender apenas meninos com idade de 10 a 13 anos.

Segundo Reis e Martinez (2012), “as iniciativas referentes à educação profissional feminina aconteceram posteriormente e a cargo dos Estados e do Distrito Federal”, ainda que tivessem como objetivo formar moças prendadas e para o lar e para o trabalho externo ao apenas em caso de extrema necessidade. No caso da EAA situada em Campos dos Campos dos Goytacazes, esta passou a oferecer cursos de formação profissional em 23 de janeiro de 1910 com cursos de alfaiataria, marcenaria, tornearia, sapataria e eletricidade.

Aranha (2006) afirma que de forma concorrencial e inspiradas nas ideias socialistas e anarquistas, que influenciaram na formação de sindicatos e de grupos de defesa de trabalhadores, no início da República surgiram as “escolas operárias” em quase todos os estados brasileiros. Apesar do seu caráter progressista esta experiência escolar foi rechaçada e passou a ser perseguida pelo aparato policial do Estado brasileiro e foram fechadas sob a acusação de propagar “ideologia exótica” e “perturbação da ordem”. É importante destacar o caráter inovador desta experiência, pois nela foi introduzido o ensino misto entre gênero e classe sociais, se afastando, sobretudo, da forte influência que os setores religiosos tinham sobre a educação, promovendo assim uma educação com compromisso em politizar os filhos da classe trabalhadora.

Durante as décadas de 1920 e 1930, o movimento para a democratização escolar ganhou força especialmente com o surgimento movimento da Escola Nova. Este movimento, apesar de um manifesto viés liberal, muitas das vezes foi associado ao ateísmo e a comunistas, apesar de não questionarem o capitalismo como tal - que tinham a esperança de democratizar e transformar a sociedade por meio da escola. Tinham como objetivo reagir ao academicismo e propor uma escola não dualista, obrigatória e gratuita. Tais planos pretendiam recuperar o atraso brasileiro, porém o escolanovismo ocupava-se mais das técnicas e desviava do debate da universalização da educação popular. (ARANHA, 2006).

Por outro lado, Reis e Martinez (2012) registram a criação de escolas profissionalizantes, inclusive femininas durante a década de 1920. Entre estas escolas, destaca-se a Escola Profissional Feminina Nilo Peçanha, em Campos dos Goytacazes, fundada em 1922. Esta escola profissionalizante pública e gratuita, se organizava em regime de externato que ensinava artes e ofícios, organizada da seguinte forma:

Um currículo de três anos, compreendido por uma parte denominada Curso Geral (com disciplinas de português, aritmética, geografia, história pátria, física, química, higiene, economia doméstica e outras) e outra denominada curso técnico (com oficinas de costura, bordados e rendas, chapéus e cozinha). (REIS; MARTINEZ, 2012, p.36).

Segundo Aranha (2006), as mudanças socioeconômicas vivenciadas neste contexto, onde as elites conservadoras que se confundiam com a aristocracia rural sofreram um duro golpe com a Revolução de 1930. Este Golpe de Estado transvestido de Revolução Progressista congregou em seu entorno um amplo apoio de diferentes

grupos e segmentos sociais, que buscavam sobretudo a modernização econômica do Brasil sob a liderança Getúlio Vargas. Contudo, após a sua chegada ao poder, Vargas diminuiu a força e a fecundidade dos debates progressistas e aprofundou o seu caráter autoritário com o golpe do Estado Novo em 1937 a 1945. Mesmo assim, é importante ressaltar que neste período o Brasil vivenciou um grande surto industrial, que sob o forte controle do Estado conseguiu instalar um parque industrial nacional, fortalecendo, assim, a produção e o consumo de bens produzidos internamente no país. À reboque destas mudanças na matriz econômica brasileira verificou-se também importantes mudanças na condução da política educacional, porém estas mudanças pouco impactaram a escolarização das mulheres e a sua consequente entrada no mercado de trabalho, continuando assim cabendo às mulheres o desempenho de trabalhos domésticos e/ou o magistério para as séries elementares.

2.4 ESTADO NOVO

Entre 1942 a 1946, durante a plena vigência do Estado Novo, foram empreendidas reformas no ensino pelo então ministro Gustavo Capanema, regulamentadas por decretos-leis e chamados de Leis Orgânicas do Ensino:

A legislação do período estabelece uma nova organização do sistema educacional brasileiro, que passou a ser constituído pelo ensino primário, com quatro a cinco anos de duração; ensino médio, com três anos de duração e organizado em cinco ramos: secundário, agrícola, comercial, normal e industrial; finalmente, compunha esse sistema o ensino superior, com delimitações de acesso de acordo com o ramo de ensino médio frequentado pelos candidatos. (MACHADO, 2012, p. 102).

A Reforma Capanema, como foi conhecida a promulgação destas Leis, trouxe amplas mudanças no Ensino Profissional, criando as duas grandes redes de ensino que eram voltadas para o trabalho na indústria: o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), administrado pelas indústrias; e a rede de Escolas Técnicas Federais que substituíram as EAAs, administradas pelo Ministério da Educação. (GOMES, 2017).

Contudo, Machado (2012) observa que as assimetrias de gênero se mantiveram fortes na organização do ensino profissional mesmo diante de importantes reformas como foi a Capanema. No modelo implementado do Capanema, as práticas educativas abarcavam “educação pré-militar para os alunos e educação doméstica para as alunas”, delimitando o espaço das mulheres nas escolas por meio da organização curricular. Além disso, o Decreto n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, estabelece em seu Art.5º, item 5, que “o direito de ingressar nos cursos industriais é igual para homens e mulheres. A estas, porém, não se permitirá, nos estabelecimentos de ensino industrial, trabalho que sob o ponto de vista da saúde, não lhes seja adequado”. Segundo Schwartzman, Bomeny e Costa (2000) esta divisão não estava prescrita pelo arcabouço legal, mas refletia as ações pedagógicas e cotidianas vivenciadas no interior das escolas

Os textos destinados de preferência à atenção das meninas devem encarecer as virtudes próprias da mulher, a sua missão de esposa, de mãe, de filhas, de irmã, de educadora, o seu reinado no lar e o seu papel na escola, a sua ação nas obras sociais de caridade, o cultivo daquelas qualidades com que ela deve cooperar com o outro sexo na construção da pátria e na ligação harmônica do sentimento da pátria com o sentimento da fraternidade universal. Os excertos que visarem à educação das crianças do sexo masculino procurarão enaltecer aquela têmpera de caráter, a força de vontade, a coragem, a compreensão do dever, que fazem os grandes homens de ação, os heróis da vida civil e militar, e esses outros elementos, mais obscuros, porém não menos úteis à sociedade e à nação, que são os bons chefes de família e os homens de trabalho, justos e de bem. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 125).

As instituições de educação profissional, por conseguinte, contribuíram para as assimetrias de poder entre homens e mulheres sob o pretexto de preocupação com a saúde das mulheres e sua natureza frágil, delimitando o tipo de formação à qual teriam acesso, o que ratifica e evidencia o caráter sexuado das condições de inserção da mulher no ensino profissional, e, por consequência, a divisão sexual do trabalho. (MACHADO, 2012).

A Lei Orgânica regulamentou também o curso de formação de professores, chamados cursos pedagógicos, centralizando as diretrizes para o funcionamento dos cursos normais. Estas escolas, com o tempo, se tornariam “reduo das moças em busca da profissão feminina”. (ARANHA, 2006, p.307). Parece consenso que as escolas profissionais femininas atendessem mulheres mais pobres, cujo trabalho remunerado na indústria, docência e comércio constituíam importante fonte de complementação de renda das famílias de classes mais baixas, muito embora não seja possível afirmar que moças mais ricas não frequentassem as mesmas escolas. Assemelha-se à situação das escolas profissionais masculinas, que, durante muito tempo, tiveram um caráter assistencialista e de controle social:

As EAAs representavam um papel estratégico no esforço de controle social das classes proletárias, de disciplinarização e definição do papel do menor. Era também uma instituição difusora dos valores republicanos, especialmente da ética do trabalho. Procurava atuar como consolidadora da nacionalidade através do trabalho produtivo, formador das riquezas da nação e da integração dos elementos potenciais de desordem social, os menores desvalidos e os estrangeiros, devidamente docilizados. (QUELUZ 2000 apud GOMES, 2017, p. 42).

2.5 REPÚBLICA POPULISTA

No período da República Populista, situado entre a destituição de Getúlio Vargas do governo em 1945 até o golpe militar de 1964, o contexto era de hipervalorização cultural e econômica dos Estados Unidos com a entrada de capital internacional e instalação de multinacionais que pouco versavam com os interesses nacionais. (ARANHA, 2006). Assim, a política nacional acabou refém dos interesses estrangeiros que passaram a ditar os rumos econômicos e sociais, e, por consequência, educacionais do país. É neste período, no ano de 1948, que se iniciam as discussões acerca da institucionalização de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB).

É importante frisar que este movimento se deu logo após a Constituição de 1946, que redemocratizou o país e trouxe em seu texto a defesa da educação como direito de todos. As discussões da LDB envolveram escolanovistas e grupos católicos, o que gerou grandes embates. Por um lado, estavam os que defendiam a escola privada, como empresários e Igreja Católica e, por outro lado, havia intelectuais defensores da escola pública como Anísio Teixeira, Florestan Fernandez, Fernando de Azevedo. Este movimento resultou no “Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados” de 1959, que foi assinado por Fernando de Azevedo e mais 164 personalidades de destaque no cenário cultural brasileiro. Por todo este momento de embates a LDB foi promulgada apenas em 1961. Conforme aponta Ostos (2012), a integração das mulheres à estrutura educacional pouco avançou em termos numérico e qualitativo, pois a tradição e os costumes ainda se sobrepunham a qualquer ampliação da participação para além dos territórios já pré-estabelecidos:

Com relação às mulheres havia um clima de conflito, “pois ao mesmo tempo em que eram chamadas a participar dessa sociedade que, em vários aspectos, se reinventava, elas também eram pressionadas a permanecer no espaço privado, ocupando-se com os cuidados do lar e da família”. (OSTOS, 2012, p. 325).

A LDB de 1961 (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961) basicamente manteve a organização da Reforma Capanema, incluindo a possibilidade de aproveitamento de estudos entre o ensino técnico e o acadêmico e facilitar a expansão do ensino privado – o que deixou evidente o espírito conciliador da LDB entre as forças hegemônicas da época. Na Educação Profissional, era ofertado ensino médio de grau técnico nas áreas industrial, agrícola e comercial, além de trazer um capítulo reservado ao ensino normal para a formação de professores.

Para Marchelli (2014), “a escola continuou a ser restrita e excludente, mas no âmbito da ideologia de progresso e prosperidade dominante ela se uniria à fábrica para ajudar na realização do projeto político dos governos populistas que se sucederam de 1930 a 1964.” Segundo o autor, nas entrelinhas do texto é possível identificar elementos de massificação dos métodos didáticos preparando um “quadro de trabalhadores especialistas e alienados de toda espécie, necessários para a manutenção da sociedade de consumo e do sistema internacional de divisão do trabalho que houvera se instalado na ordem econômica mundial no período do pós-guerra”. (MARCHELLI, 2004, p.1489).

2.6 DITADURA MILITAR

O período que compreende a Ditadura Militar (1964 a 1985) deixou evidente que não haveria substanciais mudanças na estrutura educacional brasileira, visto que aqui imperava um ambiente de constante medo e de ausência dos direitos e garantias fundamentais dos estados democráticos. Este período foi então marcado pelo grande prejuízo na vida e participação política, na economia pela crescente desigualdade e concentração de renda e na cultura e educação pela ausência de liberdade. A proposta econômica de aproveitamento do capital estrangeiro e a concentração de renda submeteram os trabalhadores ao arrocho salarial (OLIVEIRA, 2003) e à desigualdade social enquanto a população perdia o poder de participação e crítica por meio de violência, prisões políticas, torturas, proibição do direito de greve. (ARANHA, 2006).

Então, cresce neste período a tendência tecnicista¹ na educação, aplicando na escola o modelo empresarial baseado na “racionalização” das técnicas e no trabalho não reflexivo. A escola estaria então subordinada às exigências da sociedade industrial de modo a economizar tempo, esforços e custos, características próprias do capitalismo. “Em outras palavras, para inserir o Brasil no sistema do capitalismo internacional, seria preciso tratar a educação como *capital humano*. Investir em educação significaria possibilitar o crescimento econômico”. (ARANHA, 2006, p. 315, grifo da autora).

Mesmo em um cenário de opressão e silenciamento das forças e vozes opositoras ao regime, o movimento feminista ganha força no Brasil frente às lutas de resistência, ainda que os homens representassem o centro de poder. Na Educação Profissional, além das áreas de profissionalização já propostas na LDB de 1961 (industrial, agrícola e comercial) foi acrescentada por meio da Lei n. 5.692/71 a “educação para o lar”, “herança extemporânea da “economia doméstica” das escolas agrotécnicas, que convergia com o tradicionalismo familiar ainda resistente no país”. (CUNHA, 2014, p. 916).

A Reforma do 1º e 2º graus de 1971, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 durante o governo Médici, ampliava, na teoria, a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, aglutinando o primário com o ginásial. Essa tentativa da criação de uma escola única profissionalizante extinguiu a separação entre a escola secundária e técnica. As disciplinas de Filosofia e Sociologia foram subtraídas do currículo e as disciplinas História e Geografia são aglutinadas, passando a constituir os Estudos Sociais. São extintas as escolas normais, sendo a “habilitação magistério” incluída em uma lista de 130 habilitações para o 2º grau, o que leva à perda da identidade destas escolas. (ARANHA, 2006).

¹ Tendência Tecnicista tem fortes influências nas teorias positivistas e da psicologia americana *behaviorista*. Baseia-se no condicionamento, treinamento e controle do comportamento. Reforça a dualidade trabalho manual x trabalho intelectual ao conceber que produzir conhecimento é função de especialistas, enquanto a da escola é de repassá-lo. O foco é no “aprender a fazer”, eliminando interferências subjetivas que possam atrapalhar a eficiência do processo. (SAVIANI, 1986).

2.7 TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA E A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

No período de transição democrática, a partir da década de 1980, a sociedade civil organizada, a classe política e os movimentos estudantis buscavam recuperar os atrasos impostos pela ditadura militar. Neste sentido, a Constituição de 1988 foi promulgada, trazendo diversas inovações na relação entre o Estado e a promoção de Políticas Públicas. Contudo, foi apenas em 1996 que as políticas educacionais experimentaram importantes mudanças, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996, ou Lei Darcy Ribeiro) reorganizou praticamente todo o sistema de ensino brasileiro. Embora tenha sido um marco na educação brasileira, a LDB de 1996 sofreu diversas críticas por não garantir a democratização do ensino e por delegar ao setor privado parte das obrigações estatais. (ARANHA, 2006).

O caráter neoliberal da LDB ficou evidenciado também no Decreto nº 2.208/1997, no governo de Fernando Henrique Cardoso, que estabeleceu uma reforma da Educação Profissional. O Decreto traz em seu bojo a dissociação obrigatória entre ensino técnico e o ensino puramente propedêutico. Segundo Aranha (2006), ao não vincular a Educação Profissional à escola regular permitiu que as Escolas Técnicas fossem criadas em grandes quantidades com perfil de atendimento às demandas do mercado de trabalho. Deste modo, o ensino técnico passou a ser ofertado sob duas formas: concomitante ao ensino médio ou subsequente, deixando a integração de lado. (MOURA, 2007).

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva com a Lei nº 11.892/2008 fica instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e são criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Em seu Art. 2º decide que os Institutos Federais são instituições especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica, seja em educação superior, básica e profissional.

Em seu Art. 7º descreve os objetivos dos Institutos Federais, entre eles ministrar educação profissional técnica de nível médio, cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, realizar pesquisas aplicadas, desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão e ministrar cursos de educação superior.

Teóricos como Saviani (2007), Moura (2007), Ramos (2008), Ciavatta (2005), Araújo (2010), Nosella (2007), Frigotto (2006), defendem que apesar dos avanços vivenciados na última década, ainda persiste uma forte dualidade na Educação Profissional brasileira que acaba impactando de maneira generalizada o processo educacional e a sociedade brasileira. Segundo Araújo e Rodrigues (2010) a educação em geral e a Educação Profissional “constituem campos de disputa em que predominam abordagens de dois tipos: aquelas que buscam a conformação dos homens [e das mulheres] à realidade dada e outras que buscam a transformação social”.

A partir destas constatações é possível verificar a existência de dois projetos de educação profissional em curso no Brasil. O primeiro baseado em uma pedagogia focada no trabalho, com integração do caráter propedêutico à formação profissional, normalmente destinada às elites, e o segundo (2) uma pedagogia focada no capital, de caráter apenas instrumental e de preparação para o mercado e normalmente

voltada para as classes trabalhadoras. (ARAÚJO; RODRIGUES, 2010; SAVIANI, 2007; NOSELLA, 2007; CIAVATTA, 2005).

Além dos dualismos estruturais próprios da Educação Profissional cuja superação pode se dar por uma proposta de integração do Ensino Médio, educação politécnica² e algumas propostas de organização curricular³ para a EPT, sobre as quais não nos aprofundaremos aqui, é urgente superar as dualidades também de gênero e da divisão sexual do trabalho, foco desta pesquisa, ao concluir que em todas as épocas a escola foi seletiva e excludente para as mulheres.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões sobre a temática desigualdade de gênero vêm ganhando força tanto no meio acadêmico quanto no meio político nos últimos tempos e frequentemente estão relacionadas aos papéis definidos por sexo tanto no ambiente familiar quanto ao acesso à educação e ao mercado de trabalho. Segundo Louro (2003), “a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz”. (LOURO, 2003, p. 81).

Às mulheres foram impostas condições desfavoráveis de inserção no processo educativo quando comparadas às situações encontradas pelos homens. Este mesmo processo histórico criou as condições para a manutenção de um cenário de assimetrias no que diz respeito à igualdade de oportunidades, criando assim perpetuação de uma inserção periférica no mundo do trabalho.

Assim, a necessidade de ampliar as discussões acerca da inserção de mulheres nos cursos de formação profissional em nível técnico da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem como objetivo principal a democratização do espaço escolar e a efetivação da igualdade de gênero, integrando não apenas o currículo escolar, mas sobretudo os indivíduos. Além disso, como parte, também, da importância da discussão dos desafios do mundo do trabalho no que diz respeito ao padrão sexuado de carreiras e da posição não igualitária da mulher em relação aos homens no trabalho, padrão que vem se mantendo ao longo dos anos.

Este trabalho apresentou a análise das assimetrias de gênero que foram constituídas historicamente na Educação e na Educação Profissional e Tecnológica, com lugares “destinados” às mulheres nos cursos de formação profissional ao longo da história do Brasil a partir de uma breve revisão de literatura sobre o tema. Pretende-se, com essa pesquisa, contribuir para o desenvolvimento de outras investigações tão urgentes e necessárias de assimetrias de gênero e suas implicações na EPT.

² Entende-se Educação Politécnica como unitária e universal, que supere a dualidade entre cultura geral e técnica e voltada para os domínios das diferentes técnicas necessárias ao trabalho produtivo (Moura, 2007)

³ Ver mais em Moura (2007)

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rosana Llopis. Trajetórias femininas no Colégio Pedro II. ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009.
- ARANHA, M.L. de A. História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil / Maria Lúcia de Arruda Aranha. – 3. ed. – ver e ampl. – São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, R.N. de L.; RODRIGUES, D. do S. Referências sobre Práticas Formativas em Educação Profissional: o Velho Travestido de Novo Frente ao Efetivamente Novo. B. Técnico Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v.36, n.2, maio / ago. 2010.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Lei Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRUSCHINI, C. Colaboração de Cristiano Miglioranza e Arlene Martinez Ricoldi. Trabalho e Gênero no Brasil nos Últimos Dez Anos. Fundação Carlos Chagas, Grupo de Pesquisas Socialização de Gênero e Raça. 2007.
- CIAVATTA, M. A Formação Integrada. A Escola e o Trabalho como Lugares de Memória e de Identidade. Trabalho Necessário, ano 3 número 3, 2005.
- CUNHA, L.A. Ensino Profissional: o Grande Fracasso da Ditadura. Cadernos de Pesquisa v.44 n.154 p.912-933 out./dez. 2014.
Educação profissional e tecnológica: memórias, contradições e desafios / Gaudêncio Frigotto (Organizador). – Campos dos Goytacazes/RJ: Essentia Editora, 2006.
- FREYRE, G. Casa Grande & Senzala; formação da família brasileira sobre o regime da economia patriarcal. 49ª Ed., São Paulo: Global, 2004.
- GOMES, L.C.G. Escolas de Aprendizizes Artífices de Campos: história e imagens / Luiz Claudio Gonçalves Gomes. – Campos dos Goytacazes (RJ): Essentia Editora, 2017.
- MACHADO, M.L.B. 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.
- MOURA, D.H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. Hologos, Ano 23, Vol. 2 – 2007.
- NOSELLA, P. Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores: para além da Formação Politécnica. Revista Brasileira de Educação, v. 12 n. 34 jan / abr 2007.

OLIVEIRA, F. Crítica à Razão Dualista / O ornitorrinco. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

OSTOS, N.S.C. A questão feminina: importância estratégica das mulheres para a regulação da população brasileira (1930-1945). Cadernos Pagu (39), julho-dezembro de 2012:313-343.

PRIORE, M. D. A mulher na história da colônia, em Ao sul do corpo: condição feminina, maternidade e mentalidades no Brasil colônia. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

RAMOS, M. Concepção do Ensino Médio Integrado. Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2008.

REIS, F., MARTINEZ, S.A. O Ensino Profissional Feminino no Brasil: Uma Análise da Escola Profissional Feminina Nilo Peçanha (Campos, Rio de Janeiro, 1922-1930). Número temático: Desenho e Educação: Cultura Visual e Cidade. A Cor das Letras — UEFS, n. 13, 2012

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12 n. 34 jan / abr 2007.

SILVA, M.B.N. A Educação da Mulher e da Criança no Brasil Colônia”, in Maria Stephanou e Maria Helena Camara Barros (Orgs.), Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Petrópolis, Vozes, v. I: Séculos XVI-XVIII, 2004, p.131-135.