

Carla Márcia Paiva Assis Bonfim

**A SITUAÇÃO DAS MULHERES NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO: UMA ANÁLISE DOS
DADOS DO CENSO ESCOLAR – 2001 A 2006**

Belo Horizonte
Faculdade de Educação/ UFMG
2009

Carla Márcia Paiva Assis Bonfim

**A SITUAÇÃO DAS MULHERES NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO: UMA ANÁLISE DOS
DADOS DO CENSO ESCOLAR – 2001 A 2006**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas para a Educação

Orientadora: Profa. Dra. Rosemary Dore Heijmans.

Belo Horizonte
Faculdade de Educação
2009

Carla Márcia Paiva Assis Bonfim

A situação das mulheres na Educação Profissional de nível médio: uma análise dos dados do Censo Escolar – 2001 a 2006

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Belo Horizonte, 2009.

Rosemary Dore Heijmans - UFMG

Rita Medici - Universidade de Bologna Itália

José Francisco Soares – UFMG

Bernardo Jefferson de Oliveira

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social - UFMG

Belo Horizonte, 31 de agosto de 2009.

Av. Antônio Carlos, 6627 – Belo Horizonte, MG – 31270 - 901 – Brasil

*À minha mãe, Rute. **Mulher**
valorosa, virtuosa, trabalhadora,
atenciosa, formosa, companheira e
excelente amiga.*

AGRADECIMENTOS

Durante a escrita desta dissertação, convivi e conheci pessoas especiais. Algumas contribuíram com sugestões, leram o projeto, orientaram o referencial teórico e metodológico, e até me ensinaram alguns princípios básicos de estatística. Outras aqueceram o meu coração com palavras de incentivo e de bom ânimo, foram companhia quando eu precisava e também entenderam a minha ausência. Porém, antes de mencionar essas pessoas tão queridas, gostaria de agradecer a Deus, que esteve ao meu lado durante os trinta meses deste mestrado, dispensando-me graça, misericórdia e bondade. Além disso, estendeu-me a sua mão e me segurou firme nos momentos mais difíceis desta caminhada.

Agradeço aos meus pais, Carlos e Rute, por acreditarem e investirem na minha formação acadêmica.

Ao meu querido esposo, Marcelo, pelo incentivo, companheirismo e palavras de carinho.

À minha orientadora, Dra. Rosemary Dore Heijmans, por ter me escolhido como bolsista de iniciação científica, investido na minha formação intelectual e concedido-me a oportunidade de realizar o mestrado.

Ao professor José Francisco Soares, pela orientação metodológica e por me providenciar uma professora particular do programa SPSS, *Statistical Package for the Social Sciences*, mas, sobretudo, por ser agradável, acessível e compartilhar comigo o seu extenso conhecimento acerca da educação brasileira.

Ao meu amigo Hebert Glauco de Souza, que esteve presente desde a elaboração do projeto até a última página desta dissertação. Ele foi atencioso quando eu precisava expor e organizar as minhas ideias, compartilhou seus conhecimentos sobre Gramsci e foi companhia silenciosa quando eu precisava escrever, mas não queria ficar sozinha.

À amiga e revisora deste trabalho, Ana Carolina Silva Vilela, por compartilhar alegrias, ouvir as minhas angústias e, especialmente, por estender a mão quando eu mais precisava.

À minha professora particular de SPSS, Ana Clara Jardim Santos de Abreu, por ensinar-me muito mais que noções básicas e ter passado o dia pensando em como resolver “aquele cruzamento”.

Aos integrantes do grupo de pesquisa Evasão Escolar e Educação Profissional no Brasil, em especial à Ana Zuleima, por ter sugerido este tema de pesquisa.

Finalmente, agradeço à Capes pela bolsa concedida para a realização desta pesquisa.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| Introdução..... | 01 |
| Capítulo I. A Trajetória da Mulher no Brasil: um enfoque no processo de emancipação feminina..... | 07 |
| 1. O período pré-colonial: a mulher índia..... | 08 |
| 2. O período colonial: uma mulher contida..... | 11 |
| 3. O Império: transformações sociais e a vida das mulheres..... | 15 |
| 4. A República: as mulheres no tempo de modernização..... | 18 |
| 5. Marcos do processo de emancipação da mulher no século XX..... | 27 |
| 5.1. O direito ao voto..... | 27 |
| 5.2. A <i>segunda onda</i> do movimento feminista: estudos sobre a mulher..... | 29 |
| 5.3. O papel da ONU na consolidação dos direitos da mulher..... | 32 |
| 5.4. A mulher <i>no trabalho</i> e no <i>mercado de trabalho</i> brasileiro..... | 38 |
| 6. Os desafios..... | 42 |
| Capítulo II. A Educação da Mulher Brasileira..... | 45 |
| 1. O Ensino Normal: a atividade profissional que mais absorveu a mulher na virada do século XIX para o XX..... | 46 |
| 2. A democratização do ensino e os marcos do processo de organização do ensino brasileiro...52 | |
| 2.1. O dualismo escolar..... | 53 |
| 2.2. O processo de redemocratização e sua influência no acesso e na permanência da mulher no sistema formal de ensino..... | 70 |
| Capítulo III. Os Marcos da Educação Profissional em Nível Médio entre 2001 – 2006 e a Presença da Mulher nessa Modalidade de Ensino: os dados do Censo Escolar da Educação Profissional..... | 80 |
| 1. Diretivas para a organização da escola média e do ensino profissional no Governo Lula..... | 80 |
| 2. Os dados do Censo Escolar da Educação Profissional..... | 84 |
| 2.1. Procedimentos metodológicos..... | 84 |
| 2.2. Censo Escolar: a pesquisa nacional na área de educação..... | 87 |
| 2.3. Principais aspectos da Educação Profissional de nível médio no Brasil, em Minas Gerais e na Região Metropolitana de Belo Horizonte..... | 88 |
| 2.3.1. Número de estabelecimentos e matrículas..... | 89 |
| 2.3.2. Número de estabelecimentos e matrículas por dependência administrativa..... | 90 |
| 2.3.3. Número de matrículas por Área Ocupacional..... | 93 |

| | |
|--|------------|
| 2.4. A presença das mulheres na Educação Profissional de nível médio..... | 97 |
| 2.4.1. Matrículas da Educação Profissional, por ano e sexo, segundo a área profissional..... | 98 |
| 2.4.2. Matrículas por cor/raça, segundo o sexo e a área profissional, 2005 e 2006..... | 112 |
| | |
| Conclusão..... | 119 |
| | |
| Referências Bibliográficas..... | 134 |

RESUMO

Este estudo tem por objetivo explicitar a situação das mulheres na Educação Profissional de nível médio, no Brasil, em Minas Gerais e na Região Metropolitana de Belo Horizonte. A pesquisa de natureza quantitativa e qualitativa apresenta uma análise crítica dos dados do Censo Escolar da Educação Profissional, durante os anos de 2001 a 2006, e foi realizada segundo uma abordagem metodológica baseada em análise documental, caracterizada por revisões acerca da interpretação dos marcos da educação brasileira e de sua influência no acesso e na permanência de mulheres na Educação Profissional. O trabalho traz uma maior compreensão sobre a presença/ausência feminina nessa modalidade de ensino, buscando identificar as áreas em que as mulheres estão concentradas e relacionando os resultados encontrados ao movimento de emancipação feminina e de inserção da mulher no espaço público. Neste estudo, fica comprovado, através da retrospectiva histórica, o avanço que as mulheres empreenderam na sociedade depois de sua entrada na escola, no mercado de trabalho e na vida política do país. Porém, mostramos que persistem os desafios, principalmente, para as mulheres pobres e de cor/raça preta. A análise dos dados indicou a progressiva expansão da Educação Profissional, tanto no tocante ao número de matrículas, quanto de estabelecimentos, durante o período de 2001 a 2006, nas três regiões estudadas. Comprovamos que as mulheres têm acompanhado a expansão dessa modalidade de ensino, havendo, inclusive, um certo equilíbrio entre o número geral de matrículas masculinas e femininas. Todavia, verificou-se que esse fato não implica, necessariamente, uma mudança nas relações de gênero, uma vez que as mulheres continuam concentradas em áreas tradicionalmente “femininas” e que são menos valorizadas socialmente. Assim, nosso estudo conclui que persistem, claramente, as divisões entre homens e mulheres na distribuição pelas áreas de formação profissional. Essas divisões carregam padrões culturais e valores relativos aos papéis que cada um exerce na sociedade.

Palavras-chave: mulheres, gênero, educação profissional, Censo Escolar

ABSTRACT

The present study seeks to provide an overview of the situation of women in Professional Education in Brazil, in Minas Gerais and in Belo Horizonte Metropolitan Area. The quantitative and qualitative research presents a critical analysis of the data available in the *Censo Escolar da Educação Profissional* for the years of 2001-2006. Documentary research methodology has been applied as a means of determining and interpreting the milestones in Brazilian education and their influence in the access and presence of women in Professional Education. The study offers a better understanding of women's presence/absence in this education modality by seeking to identify the areas in which they are concentrated and by relating these findings to women's emancipation movement and their insertion in public spaces. The historical review presented makes it clear that women have advanced in society after they have acquired the right of attending school, entered the labor market and started participating in national politics. However, it is shown that challenges remain, especially for black and low-income women. Data analysis has pointed to a progressive expansion of Professional Education from 2001-2006 in the three areas studied, both in the increase of schools and enrolment number. Women have been a part of this expansion as a balance in male and female enrolment numbers has shown. This fact, however, does not necessarily imply a change in gender relations, as women continue to be concentrated in traditionally "female" areas, which also happen to be less valuable in social terms. A general conclusion of this study is that divisions among men and women clearly persist as far as their distribution along areas of Professional Education is concerned. These divisions bear cultural standards and values related to the roles that men and women play in society.

Keywords: women, gender, Professional Education, education survey

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| TABELA 1 – Porcentagem de matrículas por ramos do Ensino Médio, no Brasil, 1960..... | 64 |
| TABELA 2 – Concluintes do Ensino Médio e percentual por sexo, no Brasil, 1955, 1960, 1965 e 1970..... | 67 |
| TABELA 3 – Matrículas no Ensino Médio e percentual por sexo, no Brasil, 1970 e 1973..... | 68 |
| TABELA 4 – Proporção de matrículas e conclusões femininas segundo áreas de cursos no Ensino Técnico - 1º semestre/1999 (%)..... | 76 |
| TABELA 5 - Matrículas da Educação Profissional de nível técnico, segundo área e sexo, Brasil, 1999..... | 76 |
| TABELA 6 – Estabelecimentos e Matrículas da Educação Profissional de Nível Médio - Brasil, Minas Gerais e Região Metropolitana de Belo Horizonte - 2001 a 2006..... | 89 |
| TABELA 7 – Estabelecimentos da Educação Profissional de Nível Médio por Dependência Administrativa – Brasil – 2001 a 2006..... | 90 |
| TABELA 8 – Estabelecimentos da Educação Profissional de Nível Médio por Dependência Administrativa – Minas Gerais – 2001 a 2006..... | 90 |
| TABELA 9 – Estabelecimentos da Educação Profissional de Nível Médio por Dependência Administrativa (2001 a 2006) – Região Metropolitana de Belo Horizonte..... | 90 |
| TABELA 10 – Matrículas da Educação Profissional de Nível Médio por Dependência Administrativa – Brasil – 2001 a 2006..... | 92 |
| TABELA 11 – Matrículas da Educação Profissional de Nível Médio por Dependência Administrativa – Minas Gerais – 2001 a 2006..... | 92 |
| TABELA 12 – Matrículas da Educação Profissional de Nível Médio por Dependência Administrativa – Região Metropolitana de Belo Horizonte – 2001 a 2006..... | 92 |
| TABELA 13 – Matrículas da Educação Profissional, por Ano, segundo a Área Profissional – Brasil – 2001 a 2006..... | 94 |
| TABELA 14 – Matrículas da Educação Profissional, por Ano, segundo a Área Profissional – Minas Gerais – 2001 a 2006..... | 95 |

| | |
|---|-----|
| TABELA 15 – Matrículas da Educação Profissional, por Ano, segundo a Área Profissional – Região Metropolitana de Belo Horizonte – 2001 a 2006..... | 96 |
| TABELA 16 – Matrículas da Educação Profissional, por ano e sexo, segundo a área profissional – Brasil – 2001 a 2006..... | 98 |
| TABELA 17 – Porcentagem de Matrículas da Educação Profissional, por ano e sexo, segundo a área profissional – Brasil – 2001 a 2006..... | 99 |
| TABELA 18 – Matrículas da Educação Profissional, por ano e sexo, segundo a área profissional – Minas Gerais – 2001 a 2006..... | 103 |
| TABELA 19 – Porcentagem de Matrículas da Educação Profissional, por ano e sexo, segundo a área profissional – Minas Gerais – 2001 a 2006..... | 104 |
| TABELA 20 – Matrículas da Educação Profissional, por ano e sexo, segundo a área profissional – Região Metropolitana de Belo Horizonte – 2001 a 2006..... | 107 |
| TABELA 21 – Porcentagem de Matrículas da Educação Profissional, por ano e sexo, segundo a área profissional – Região Metropolitana de Belo Horizonte – 2001 a 2006..... | 108 |
| TABELA 22 – Matrículas da Educação Profissional, por Raça/Cor, segundo o Sexo 2005 – Brasil..... | 113 |
| TABELA 23 – Matrículas da Educação Profissional, por Raça/Cor, segundo o Sexo 2006 – Brasil..... | 113 |
| TABELA 24 – Matrículas da Educação Profissional, por Raça/Cor, segundo o Sexo 2005 – Minas Gerais..... | 114 |
| TABELA 25 – Matrículas da Educação Profissional, por Raça/Cor, segundo o Sexo 2006 – Minas Gerais..... | 114 |
| TABELA 26 – Matrículas da Educação Profissional, por Raça/Cor, segundo o Sexo 2005 – Região Metropolitana de Belo Horizonte..... | 116 |
| TABELA 27 – Matrículas da Educação Profissional, por Raça/Cor, segundo o Sexo 2006 – Região Metropolitana de Belo Horizonte..... | 116 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| GRÁFICO 1 – Matrículas da Educação Profissional, por Ano, segundo o Sexo – Brasil 2001 a 2006..... | 100 |
| GRÁFICO 2 – Matrículas da Educação Profissional, por Ano, segundo o Sexo – Minas Gerais – 2001 a 2006..... | 105 |
| GRÁFICO 3 – Matrículas da Educação Profissional, por Ano, segundo o Sexo – Região Metropolitana de Belo Horizonte – 2001 a 2006..... | 109 |
| GRÁFICO 4 – Porcentagem de Matrículas da Educação Profissional por Cor/Raça, no Brasil, segundo sexo, em 2006..... | 113 |
| GRÁFICO 5 – Porcentagem de Matrículas da Educação Profissional por Cor/Raça, em Minas Gerais, segundo sexo, em 2006..... | 115 |
| GRÁFICO 6 – Porcentagem de Matrículas da Educação Profissional por Cor/Raça, na Região Metropolitana de Belo Horizonte, segundo sexo, em 2006..... | 116 |

Introdução

O objetivo deste trabalho é explicitar a situação da mulher na Educação Profissional de nível médio, durante o período de 2001 a 2006, no Brasil, em Minas Gerais e na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Dentre as perguntas que nortearam a presente investigação, estão: (i) Qual é a situação das mulheres nas diferentes áreas profissionais? (ii) Em que áreas estão presentes e ausentes? (iii) Houve aumento no número de mulheres nas áreas consideradas tradicionalmente masculinas/femininas? (iv) Que tendência pode ser observada na distribuição de matrículas por sexo?

Para alcançar tal objetivo e responder a questões como essas, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa. A pesquisa qualitativa diz respeito à análise documental (Decretos, Leis, Portarias, etc.), empreendida a fim de se esclarecer o desenvolvimento da Educação Profissional, bem como de se compreenderem as diferentes configurações que a Escola Profissional ganhou, desde o início do século XX. A pesquisa de natureza quantitativa, por sua vez, refere-se à coleta de dados junto ao MEC/INEP – Censo Escolar, realizada com o objetivo de se recolherem informações acerca do número de matrículas (segundo as variáveis sexo, idade e raça), do número de estabelecimentos e respectivas distribuições conforme as dependências administrativas e modalidades. A sistematização desses dados é a principal contribuição deste trabalho, uma vez que faltam análises sobre essa realidade.

A motivação para este estudo surgiu da constatação de uma lacuna na bibliografia que trata sobre a questão da mulher na educação profissional. Verificou-se

que não há informações estatísticas processadas e organizadas sobre a Educação Profissional, no período de 2001 a 2006, tampouco se encontram dados sistematizados sobre a presença da mulher nessa modalidade de ensino. A disponibilização de informações dessa natureza mostra-se relevante para que se possa conhecer a Educação Profissional e, até mesmo, para que se possam formular políticas públicas que visem à melhoria da situação da mulher brasileira. Portanto, nossa pesquisa tem o mérito de contribuir para tornarem conhecidas as informações anualmente levantadas pelo Censo Escolar. Ademais, a sistematização das informações disponíveis no banco de dados da Educação Profissional possibilitou a realização de análises sobre o problema e o levantamento de questões que poderão ser abordadas em trabalhos futuros.

Este trabalho acha-se organizado da seguinte maneira: no Capítulo 1, apresenta-se uma revisão histórica que nos possibilitará compreender como se deu o processo de emancipação feminina e como algumas áreas profissionais foram se consolidando como femininas e masculinas. Esses conhecimentos servirão de suporte para a análise dos dados sobre a participação da mulher na Educação Profissional, entre 2001 e 2006. O capítulo percorre alguns dos principais marcos da história brasileira, como o período pré-colonial, o período colonial, o Império, a República, além de passar pelos principais marcos do processo de emancipação feminina durante o século XX, como o direito ao voto, a consolidação dos direitos da mulher em organismos internacionais e a inserção da mulher no mercado de trabalho.

O Capítulo 2 mostra como se deu o processo de inserção da mulher na educação brasileira, considerada como atividade de trabalho, e discute a democratização do ensino e as diferentes configurações que a Escola Profissional ganhou desde o início do século XX. Mostra, ainda, que a Escola Média se organizou, historicamente, de

forma dualista, i.e., de um lado, havia a formação de caráter propedêutico, visando à formação de jovens para o ingresso na universidade e, de outro, a formação técnica, que preparava o estudante para o mercado de trabalho. Nesse capítulo, acompanham-se os marcos da Educação Profissional – foco deste trabalho – e sua influência no acesso e na permanência da mulher no sistema formal de ensino.

No Capítulo 3, são discutidas as medidas adotadas para supostamente romper com a separação entre o Ensino Médio e o Ensino Profissional de nível técnico. Além disso, apresenta-se a contribuição da pesquisa, mediante a divulgação das tabelas elaboradas a partir dos microdados do Censo Escolar sobre o panorama geral da Educação Profissional durante esse período, e a situação das mulheres nessa modalidade de ensino. A partir daí, realiza-se a descrição dos dados e quando possível, são feitas análises sobre a presença e a ausência da mulher em determinadas áreas profissionais. Finalmente, na conclusão, retomam-se as perguntas iniciais da pesquisa, buscando respondê-las com uma síntese dos resultados obtidos. Apresentam-se, ainda, os alcances e os limites deste trabalho, bem como sugestões para estudos posteriores.

A orientação teórica e conceitual deste estudo fundamenta-se nos trabalhos de Antonio Gramsci (2000) e Joan Scott (1995). Através dos conceitos de *sociedade civil e hegemonia*, Gramsci (2000) nos ajuda a compreender a organização da sociedade nas primeiras décadas do século XX e, a partir daí, conseguimos perceber o papel da mulher nesse período. No início do século XX, o desenvolvimento do capitalismo trouxe consigo alterações no modo de produção, levando à expansão da classe operária, e também ao surgimento de novos integrantes na sociedade como empresas, indústrias, partidos políticos, sindicatos e outros. Fez-se necessário, então, pensar uma maneira de articular os interesses privados desses novos membros e, ao mesmo tempo, pensar uma

nova forma de dirigir a sociedade para além do aparato coercitivo e repressivo do Estado. Gramsci compreende que a sociedade civil é um espaço que abriga os diversos interesses, e também permite lutas e articulações políticas dos interesses de cada grupo. Nesse sentido, para que o grupo dominante permaneça dirigindo moral, econômica e politicamente a sociedade, ou seja, garanta a sua hegemonia, é necessário que faça concessões e articulações políticas. No início do século XX, a burguesia expandiu o seu interesse de formar a nova classe trabalhadora, e percebeu que a mulher poderia contribuir significativamente nesse processo, uma vez que, como mãe, poderia transmitir aos filhos valores como os da honestidade, da disciplina, da dedicação ao trabalho, etc. Desta forma, a mulher passou a ser valorizada na esfera privada, e foi-lhe concedido o direito de frequentar a escola, desde que fossem cursos que contribuíssem para potencializar as habilidades domésticas.

Joan Scott enriquece o nosso trabalho, trazendo-nos o conceito de gênero. O seu texto intitulado *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, traduzido para o português em 1990 e revisado e republicado em 1995, é um marco teórico para os estudos sobre o tema no campo educacional. Scott (1990) nos ajuda a perceber a constituição de homens e mulheres de forma relacional (LOURO, 1992, p. 53). Segundo a autora, o “gênero é um elemento constitutivo de **relações sociais** fundada sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1990, p. 86, grifo nosso). Dessa forma, o conceito nos ajudou a perceber as diferenças entre homens e mulheres na Educação Profissional de nível médio como uma construção social, histórica e cultural que se concretizou de forma relacional. Auxiliou-nos, ainda, a compreender que as relações de poder vão além das classes sociais, perpassando também a dimensão do gênero.

Nosso trabalho se insere em um contexto maior de pesquisa. Trata-se de um *network* coordenado pelo *Norwegian Institute for Studies in Research and Education*, que conta com a participação de onze países. A meta do Instituto é a de promover uma maior compreensão de inovação e pesquisa em Educação. No Brasil, o *network* é atualmente representado pela Professora Dra. Rosemary Dore Heijmans, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. A pesquisa por ela coordenada, cujo título é *Educação Profissional no Brasil e Evasão Escolar*, tem se desdobrado em diferentes abordagens: Evasão e os Portadores de Necessidades Especiais, Evasão e Gênero, Evasão e a Relação Professor-Aluno e Tendências Internacionais para o Estudo da Evasão.

A escolha por se estudar a situação das mulheres na Educação Profissional está relacionada à nossa inserção no *network*. Ao sermos convidados para integrar a pesquisa sobre evasão realizada no Brasil, vimo-nos diante do desafio de identificar um objeto de estudo diretamente relacionado ao tema central da pesquisa: a evasão no Ensino Profissional em nível médio. Através de leituras e debates com os colegas, surgiu a ideia de relacionar a questão de gênero ao processo de evasão, que aliás, já era uma questão considerada na primeira fase do trabalho do *network*. Porém, ao fazermos a revisão bibliográfica e estudarmos as variáveis do Censo Escolar, percebemos dois problemas: (i) não havia informações sobre a presença/ausência das mulheres na Educação Profissional, durante o período de 2001 a 2006; e (ii) as variáveis do Censo Escolar da Educação Profissional (2001 a 2006) eram insuficientes para que se pudesse calcular o índice de evasão escolar. Diante dessa realidade, propusemo-nos a estudar a situação das mulheres nessa modalidade de ensino através das informações disponíveis no Censo Escolar.

Por último, a escolha por se delimitarem as regiões do Brasil, Minas Gerais, e Região Metropolitana do Belo Horizonte se deve à nossa intenção de acompanhar os mesmos movimentos da pesquisa sobre a evasão. Dessa maneira, futuramente, os dados poderão ser comparados com a pesquisa maior, que verificará empiricamente as causas da evasão escolar na Educação Profissional.

CAPÍTULO I

A Trajetória das Mulheres no Brasil: o processo de emancipação feminina

Escrever sobre a trajetória das mulheres de um país que completa mais de quinhentos anos é um desafio, não só pela extensão desse tempo – cinco séculos – mas também pelo fato de essa história não ter sido sistematicamente registrada até o século XX. Segundo narra Del Priore (2000, p. 8), muitas informações que hoje se conhecem foram obtidas indiretamente, a partir de “processos da Inquisição, processos-crime, leis, livros de medicina, crônicas de viagem, atas de batismo e casamento”. Conforme relata a autora, foi somente no século XX, através da mídia, dos sindicatos, dos movimentos sociais e também de livros e manifestos escritos pelas mulheres, que essa história ganhou visibilidade. A isso se soma o fato de a história da humanidade, bem como os relatos das guerras, do surgimento das civilizações, da política, da religião e de outros temas terem sido dirigidos e escritos por homens, o que fez com que se calassem as vozes do gênero feminino (FRANCO, 2001, p. 17).

Escrever exaustivamente sobre essa trajetória não é nosso objetivo, mesmo porque, esse trabalho já vem sendo realizado por exímias pesquisadoras¹. Entretanto, se temos por alvo compreender a situação das mulheres na Educação Profissional de 2001 a 2006, faz-se necessário resgatar a participação feminina na construção da história do nosso país. Descobrir os diferentes espaços que as mulheres ocuparam e os papéis que exerceram na sociedade nos ajudará a compreender os processos de emancipação feminina e de inserção da mulher no espaço público. Ademais, será possível

¹ Remetemos o leitor aos trabalhos de DEL PRIORE, M. (2000); LOURO, G. (1995); ALVES, B. M. e PITANGUY, J. (1991); BRUSCHINI, C. (1996); ROSEMBERG, F. (2001), dentre outros.

compreender a representação das mulheres hoje e entender, por exemplo, por que a grande maioria das estudantes da Educação Profissional acha-se matriculada na área de Saúde². Finalmente, o estudo desse tema nos abrirá os olhos para o fato de que não existe uma trajetória, e sim, *trajetórias* percorridas pelas mulheres.

O relato histórico que apresentamos a seguir baseia-se no que dizem as narrativas dos viajantes europeus acerca da mulher nativa, passando pelas figuras da senhora, da escrava, da proprietária, da anônima, da esposa, da mãe, da prostituta e da trabalhadora. Ao final, mostramos um breve balanço da situação atual das mulheres brasileiras. Nosso objetivo não é contar a História, e sim, encontrar nesses relatos informações que nos ajudem a compreender o processo de emancipação feminina. Ao escrevermos sobre história da mulher brasileira, nosso interesse recai especificamente sobre a luta travada, consciente ou inconscientemente, por uma participação ativa da mulher nos espaços públicos.

1. O período pré-colonial: a mulher índia

A ideia de submissão da mulher, instalada no imaginário da sociedade brasileira, tem sua origem na cultura indígena, existindo, portanto, antes mesmo da chegada dos portugueses no Brasil. A contribuição da cultura indígena para o estabelecimento do papel da mulher como aquela que zela pela casa, pelos filhos e pelo marido, ou seja, aquela que dá conta do privado, tem sido ignorada, ou pelo menos, não contemplada por pesquisadores(as) brasileiros(as) em suas teses e dissertações.

² De acordo com os dados do Censo Escolar, em 2006, no Brasil, 52,10% das matrículas femininas concentravam-se na área de Saúde. O restante achava-se diluído nas outras dezenove áreas de formação existentes.

Sabe-se que o fortalecimento da ideia do homem como superior à mulher se deu em tempos posteriores. Esse fato, porém, não nos permite ignorar a influência da cultura indígena na construção das relações de poder entre homens e mulheres. Em nossa busca, pudemos perceber que as relações de poder não começam a se estabelecer a partir do período colonial, mas são anteriores. Este trabalho opta, portanto, por considerar a influência indígena como um elemento fundamental para a compreensão da relação existente entre homens e mulheres hoje.

Com base em relatos de viajantes europeus dos séculos XVI e XVII, Raminelli (2000) descreve algumas cenas do cotidiano feminino entre os Tupinambás. O autor observa, por exemplo, que desde o nascimento, as crianças recebiam um tratamento diferenciado de acordo com o sexo: “As crianças do sexo masculino tinham o cordão umbilical cortado pelo pai e, depois de banhadas no rio e secas, participavam de uma cerimônia – *itamohgavu* – cuja intenção era abrir os caminhos para o **futuro guerreiro.**” (Ibidem, p. 13, grifo nosso). Já as meninas recebiam os primeiros cuidados da mãe e participavam da mesma cerimônia, porém com a intenção de favorecer o desenvolvimento de uma **mulher forte e sadia.**

O autor destaca as “classes de idade” da mulher indígena descritas pelo frei Yves d’Evreux. A primeira delas era comum aos dois sexos, havendo pouca diferença entre os bebês. É na segunda classe, que se estendia até o sétimo ano de vida, que as diferenças entre os sexos começam a se evidenciar. Às meninas eram destinados os trabalhos de fiação de algodão e de confecção de redezinha. Já os rapazes recebiam pequenos arcos e flechas para treinar a pontaria. Na terceira classe, que se estende dos sete aos quinze anos, as meninas “perdiam a pureza” e aprendiam todos os deveres da mulher: fiar algodão, tecer redes, cuidar das roças, fabricar farinha e vinhos e,

principalmente, preparar a alimentação diária. A primeira menstruação se fazia acompanhar de um doloroso rito de passagem, durante o qual as jovens eram submetidas a cortes profundos e impedidas de comer, beber ou estar com pessoas pelo período de três dias. O ritual tinha por objetivo dar às futuras mães um **ventre sadio e filhos bem formados** (Ibidem, p. 17, grifos nossos). A quarta classe abrigava as jovens de quinze a vinte e cinco anos. Nessa idade, as moças cuidavam da casa, aliviando o trabalho das mães. Também nessa idade, começavam a manter relações sexuais e vinham a se casar. Uma vez casadas, preocupavam-se em **servir** o homem nos trabalhos do lar. O marido, por sua vez, tinha a responsabilidade de proteger suas mulheres. Ao andarem em lugares longe da aldeia, por exemplo, caminhavam na frente delas, a fim de protegê-las de ciladas e facilitar-lhes a fuga, caso surgisse algum inimigo pelo caminho. Finalmente, a quinta classe reunia as mulheres entre vinte e cinco e quarenta anos, fase em que se iniciava o processo de decadência física, notado pela queda dos seios. A velhice também é retratada de maneira diferenciada para homens e mulheres. Os homens idosos eram valorizados e tratados com honra e respeito. Sua morte era acompanhada de homenagens. Já as mulheres não recebiam o mesmo tratamento. “A morte das velhas não causava comoção, pois os selvagens preferiam as moças” (Ibidem, p. 24).

Esse breve relato nos permite perceber que a origem das relações de gênero no Brasil se acha na cultura indígena e é, portanto, anterior ao período colonial. Com base no que se mostrou, parece-nos possível identificar indícios de que não somente papéis diferenciados eram exercidos por homens e mulheres desde então, como também havia uma relação de poder entre os sujeitos e suas funções já naquele tempo. Na seção seguinte, abordamos a figura feminina durante o período colonial.

2. O período colonial: uma mulher contida

Segundo relata Araújo (2000), a mulher do período colonial era uma mulher contida, submissa e que se achava sob fortes pressões da Igreja Católica, que buscava controlar os seus atos. A Igreja justificava sua coibição a partir da concepção do homem como ser superior à mulher, a quem cabia a autoridade, dada por Deus, de representar Cristo no lar. A carta bíblica do apóstolo Paulo aos Efésios reforçava essa posição ao rogar que as mulheres se achassem sujeitas aos seus maridos como ao Senhor, e também ao afirmar que o homem constituía a cabeça da mulher. Ademais, o pecado cometido por Eva pesava como perpétuo condenador da figura feminina. Entendia-se que, por carregar o peso do pecado original, a mulher precisava ser vigiada *muito* de perto, principalmente em sua sexualidade. Araújo (2000) relata que nos tempos coloniais, era comum dizer-se que a mulher só poderia sair de casa em três ocasiões: para se batizar, para se casar e para ser enterrada.

Nos registros analisados pelo autor, encontram-se informações de que às mulheres bastava conhecer as primeiras letras, para que soubessem escrever cartas, estabelecer o salário e o horário de serviço dos criados, fazer orçamentos de comida, panos e móveis da casa e escrever um livro de receitas; ou seja, executar o que fosse necessário para o bom funcionamento do lar. O autor expõe o fato das moças se casarem cedo, por volta dos doze anos, com homens mais velhos, de trinta, sessenta e até setenta anos de idade. O programa de estudo, destinado às meninas ricas, destacava a realização das mulheres pelo casamento e era bem diferente do dirigido aos meninos. Mesmo nas matérias comuns, ministradas separadamente, o aprendizado das jovens se limitava ao mínimo necessário, sendo conduzido de forma leve e ligeira (Ibidem, p. 50).

Não há como negligenciarmos essa informação. Podemos compreender, a partir daí, a força da ideia do lar como “o espaço da mulher” e da figura feminina como aquela responsável por dar conta da panela, da costura e do bem-estar da família. Apenas para se ter uma noção da força da influência desse pensamento, no Brasil, as mulheres exerceram atividades domésticas, quase que exclusivamente, até meados do século XVIII. De acordo com a Pesquisa Sobre Padrões de Vida, realizada pelo IBGE em 2007, 79% das mulheres brasileiras declararam realizar afazeres domésticos e 51,4% dos homens afirmaram realizar tarefas domésticas. Isso nos mostra que, apesar do aumento significativo da participação feminina em outras atividades, a mulher ainda acaba por ter que dar conta das tarefas da casa. A mudança processual dessa mentalidade, resultante tanto da pressão exercida pela sociedade civil quanto da necessidade econômica, tem favorecido a ampliação do acesso da mulher à educação formal, questão que discutiremos mais adiante.

A repressão sexual é outro ponto destacado por Araújo (2000). Segundo o autor, a Igreja, juntamente com a família, preocupava-se em domesticar e abafar os impulsos sexuais das moças, vigiando de perto seus gestos, atos, sentimentos e até sonhos, por meio do confessorário. A Igreja também interferia na vida sexual dos casados, recomendando moderação e controle por parte dos cônjuges, uma vez que o ato sexual não se destinava ao prazer, mas à procriação (Ibidem, p. 52). Nesse contexto, a mulher poderia ser mãe, irmã, filha, religiosa, mas, de modo algum, amante (Idem, p. 73).

As mulheres não são iguais; não possuem as mesmas vivências e experiências, nem se relacionam de maneira igual com os bens e com as pessoas. No Brasil Colônia, encontramos os primeiros registros sobre as diferenças entre as

mulheres – diferenças de classe, cor e raça. Algumas dessas diferenças podiam ser vistas, por exemplo, no vestuário. Havia as mulheres brancas e ricas, as mulheres brancas e pobres e as mulheres negras e pobres (as escravas), que ainda se diferenciavam se fossem escravas de famílias mais abastadas ou não. O vestuário era diferente para cada grupo, e variava desde sedas e veludos a chitas e linho simples. Segundo Araújo (2000), “trajes sumários, trajes excessivos, trajes descompostos, todos eram artifícios culturalmente aceitos e admirados para incitar o desejo masculino, **confirmar posição social** e sublimar a sedução do feminino” (Ibidem, p. 58, grifo nosso). No Brasil Colônia, por volta dos anos de 1700, não é possível falar de uma mulher brasileira, mas, sim, de *mulheres*; mulheres que se vestiam com puritanismo, mesmo no calor escaldante do Rio de Janeiro e de Salvador, mulheres que vestiam uma simples camisola transparente, sem maiores cuidados com a aparência, para descansar depois do trabalho duro, mulheres que usavam vestidos simples, de linho transparente, com a intenção de atrair os homens e se prostituírem, e mulheres brancas que se vestiam elegantemente, com a mesma finalidade.

Outra questão importante desse período diz respeito ao atraso científico³. Devido a essa realidade, o conhecimento acerca do funcionamento do corpo feminino baseava-se em crenças. Existia, por parte dos médicos, um fascínio pelo útero e um esforço para compreender o órgão como um “depósito sagrado”; um sinônimo de gestação. Essa ideia encontrava apoio na crença de que a mulher “não devia ser mais do que terra fértil a ser fecundada pelo macho (...), não passava de um mecanismo criado

³ O atraso da medicina portuguesa remonta à Inquisição, ou seja, uma operação oficial conduzida pela Igreja Católica a partir de 1536 a fim de apurar e punir pessoas por heresia. Enquanto outros países como França, Inglaterra e Holanda experimentavam o avanço intelectual através de pesquisas, Portugal passava por uma fase de estagnação e naufragava em obscurantismo, levando a colônia junto. A maioria dos profissionais da saúde tinham uma insuficiente formação escolar e estavam alheios aos avanços da medicina. (apud DEL PRIORE, 2000)

por Deus exclusivamente para servir à reprodução” (DEL PRIORE, 2000, p. 82). Na interpretação de Del Priore (2000), os médicos reforçavam a ideia de uma relação entre dois estatutos para a mulher: um biológico – parir e procriar –, e outro moral: **ser mãe, frágil e submissa, ter bons sentimentos**, etc.

As mulheres brancas no início do período colonial eram mulheres degredadas ou mulheres de condição nobre, esposas de donatários e de administradores coloniais (SILVA, 1995) e se ocupavam de exercer bem os papéis de esposa e mãe. Em alguns casos, quando não contavam com a presença do marido, gerenciavam os bens e administravam engenhos e comércios. No final do período colonial, com a instalação da Corte no Brasil e a abertura dos portos aos estrangeiros, verificou-se uma maior diversidade no trabalho exercido pelas mulheres brancas. Além de dividirem com os homens alguns trabalhos como a panificação, a tecelagem e a alfaiataria, exerciam o trabalho de doceiras, fiandeiras e rendeiras.

Durante o Século do Ouro, o trabalho exercido por negros e negras era diferenciado, ficando o trabalho mais pesado para os homens e, o mais fácil, para as mulheres. Se na mineração as mulheres não se destacaram, como roceiras exerceram um papel respeitável. De acordo com Figueiredo (2000), a participação das mulheres na pecuária, na avicultura, na agricultura e na produção de queijo, de aguardente e de pão tornou-se mais evidente a partir da crise da mineração no final do século XVIII e início do XIX. Vila Rica, por exemplo, chegou a ter cinquenta e uma mulheres para vinte e sete homens roceiros, lavradores e hortelões. Outro espaço de destaque da mulher no Brasil colonial era o pequeno comércio ambulante, onde se vendiam diversos gêneros⁴ a

⁴ Exemplos de produtos comercializados por mulheres no Brasil colônia: bolos, alféola, frutos, melaço, hortaliças, queijos, leite, marisco, alho, pomada, polvilhos, hóstias, obreias, mexas, agulhas e alfinetes (FIGUEIREDO, 2000, p. 144).

varejo, à semelhança do que se via nas sociedades africana e portuguesa. Esse comércio era realizado por negras, as chamadas *negras de Tabuleiro*.

A pobreza gerada pela exclusão do mercado de trabalho transformou a vida de mulheres negras escravas, mulatas e forras em uma infernal luta pela sobrevivência, o que levou muitas à prática do meretrício (FIGUEIREDO, 2000). O aumento da prostituição se transformou em um problema para as autoridades, pois as mulheres forras acabavam por gerar mestiços livres⁵, levando a um desequilíbrio populacional (Ibidem, p. 165). A fim de controlar a situação, as autoridades investiram na difusão de leis que preservassem a pureza racial branca como critério para o acesso a cargos de importância política e social na comunidade, o que, de certa forma, fez aumentar a segregação das mulheres negras e mulatas durante esse período. A seguir, tratamos de como a mulher se posicionou na vida social e no mercado de trabalho durante o Império.

3. O Império: transformações sociais e a vida das mulheres

Os homens e mulheres do início do período burguês participaram de um conjunto de transformações sociais que mudou o estilo de vida da época, até então, baseado na escravidão e na exploração agrária. A expansão do sistema capitalista e do modelo de produção industrial pressionou a mudança do sistema econômico nas colônias americanas. Preocupados em escoar sua produção industrial, e evitar crises econômicas devido ao acúmulo de produtos, os países europeus passaram a enxergar

⁵ Para a ideologia colonialista, os mestiços livres representavam uma população indisciplinada e inquieta socialmente, desclassificada e desligada do sistema escravista-explorador.

suas colônias como mercados consumidores potenciais. A abolição da escravidão era uma condição fundamental para que se criasse esse novo mercado consumidor.

Essas transformações econômicas produziram novas necessidades de organização social. De acordo com D’Incao (2000), as cidades brasileiras passaram por várias transformações físicas. Houve a criação de leis que regulamentavam a limpeza e o uso das cidades; foi estabelecido o limite entre as casas e as ruas, e o lugar público ganhou sentido oposto ao particular. Com isso, a mulher aprendeu a se comportar de maneira educada nos poucos lugares públicos que lhe era permitido o acesso, e sua conduta passou a ser avaliada e comentada pela sociedade. Nesse período, reforçou-se a ideia do valor da mulher como esposa zelosa e mãe dedicada, responsável pela primeira educação dos filhos. Toda essa imagem de mulher atenciosa para com os interesses domésticos, e educada para se comportar em público, acabou por redefinir o papel feminino no processo de aparecimento da família burguesa.

As mulheres de todas as esferas sociais chegam ao século XIX sob uma ordem patriarcal consolidada e legitimada pela religião cristã, que valorizava a subordinação da mulher ao pai e ao marido e sua dependência dessas figuras. De acordo com Oliveira (2008), a jovem dessa época era ensinada a ser mãe e esposa; sua educação se limitava ao aprendizado da culinária, do bordado, da costura e de tarefas estritamente domésticas. Carregava o estigma da fragilidade, da pouca inteligência, dentre outros, que fundamentavam a lógica patriarcal de mantê-la afastada de quase todos os espaços públicos.

Tal mentalidade as afastava também da educação formal, não lhes sendo permitido o acesso à escola. Foi somente em 1827 que o Estado Imperial assinou a

primeira lei⁶ sobre educação das mulheres, permitindo que frequentassem a Escola Elementar. Saffiotti (1969) relata que entre 1855 e 1865 houve um crescimento no número de meninas no primário, “principalmente em estabelecimentos particulares do Município da Corte, que registram 2.111 alunos do sexo masculino e 2.056 do sexo feminino”. O final do século XIX é marcado pela abertura de colégios para educação das moças, espaços que viriam a possibilitar sua profissionalização, quase sempre, como professora primária. Tais colégios ofereciam uma educação civilizadora que acompanhava a lógica patriarcal e contribuía para a formação de boas mães e esposas, formadoras de futuros cidadãos. Para Oliveira (2008, p. 3), o tipo de educação oferecido às jovens demonstrava “uma atitude de **conformação** com o papel que lhe era permitido dentro da sua constelação histórica de ação” (grifo nosso). Entretanto, a autora ressalta que a mulher encontrou na escola uma maneira de atuar fora do espaço privado e de “promover a elasticidade do processo de articulação do poder” (Ibidem, p. 3). Sua saída da casa para a escola configurou-se, ademais, como um ato de **resistência** ao modelo patriarcal, baseado na dependência do homem e na subordinação a ele, além de abrir-lhe as portas do mercado de trabalho. Como professora, a mulher se tornou capaz de gerir o próprio sustento, o que constituiu um passo a mais no seu processo de emancipação.

A educação civilizadora abriu um caminho – mesmo que limitado – para que a mulher pudesse transitar por espaços públicos e privados e contribuiu, sobretudo, para o avanço na mudança dos hábitos arraigados na consciência individual e coletiva, que subordinavam a mulher ao homem e lhe reservavam, quase que exclusivamente, os serviços domésticos. A educação contribuiu de maneira significativa para a evolução e o progresso da mulher brasileira na busca do seu espaço social (OLIVEIRA, 2008, p. 3).

⁶ Lei de 15 de outubro de 1827 que determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. O Artigo 11 dessa lei proclamava a existência de escolas para meninas nas cidades e vilas mais populosas.

4. A República: as mulheres no tempo de modernização

Na virada do século XIX para o XX, as cidades brasileiras, sobretudo o Rio de Janeiro, passavam por uma franca expansão urbana (SEVCENKO, 1999). A abolição da escravidão provocara uma “desordem social”, e havia grande expectativa pela nova ordem política que a República instauraria. Os reflexos da modernização aos poucos começaram a ser vistos: melhorias nos meios de comunicação e transporte urbano, criação de bancos, iluminação nas ruas, disponibilização de vacinas, etc. O conjunto dessas transformações implicou mudanças nas relações sociais. Esse novo tempo trouxe consigo medidas para adequar homens e mulheres às novas exigências de comportamento, que começavam a surgir.

De acordo com Soihet (1989), a nova ordem intensificou a **disciplinarização** do espaço e do tempo no trabalho e nas demais esferas da vida. Preocupava-se, dentre outras coisas, com a formação de uma força de trabalho adequada e disciplinada, que não constituía mais **uma propriedade do senhor**. Em vista disso, fazia-se necessário inculcar novos valores e formas de comportamento às mulheres e aos homens das camadas populares, agora, **trabalhadores livres**. Nesse sentido, tornou-se essencial mudar a mentalidade da classe subalterna em relação ao trabalho. Se antes o trabalho era visto como uma maldição, sentimento próprio de uma sociedade escravocata, agora, ele passava a ter uma valorização positiva, sendo visto como uma ação virtuosa.

A questão era como proceder a essa mudança de mentalidade e como exercer controle sobre uma população que ainda não se constituía como classe. Afinal, como dirigir uma população recém-liberta da escravidão, miserável, sem identidade,

sofrida e “indisciplinada para viver em liberdade”? O conceito de sociedade civil, concebido e atualizado⁷ por Gramsci (2000), nos ajuda a pensar essas questões e a interpretar esse momento de intensas transformações políticas, econômicas, sociais e culturais.

Até o final do século XIX a população subalterna não se reconhecia como classe, pois não se achava organizada em sindicatos, associações e outras entidades civis. O Estado fazia uso da **coerção**, ou seja, da força política e militar, a fim de preservar seus interesses e sujeitar a população ao seu governo. No início do século XX, no entanto, o desenvolvimento do capitalismo trouxe consigo alterações no modo de produção, levando à expansão da classe operária, ao crescimento do associativismo, à diversificação e à organização dos interesses, etc. (NOGUEIRA, 1998). Deu-se ainda o surgimento de novos integrantes (empresas, indústrias, companhias, jornais, associações, sindicatos, partidos), detentores de interesses privados. Fez-se necessário, então, organizar e articular esses interesses, bem como pensar uma nova forma de dirigir a sociedade para além do aparato coercitivo e repressivo do Estado. A **sociedade civil**, em Gramsci, é esse espaço que abriga os diversos interesses – sejam justos, honestos e corretos ou escusos – as ideias perversas e os valores egoísticos, e mesmo assim, é capaz de promover associações e alianças superiores (NOGUEIRA, 2003). É um espaço de lutas e articulações políticas dos interesses de classe.

⁷ De acordo com Nogueira (2003, p. 180), a história do conceito de sociedade civil “remonta ao mundo clássico e medieval, a partir do qual, após longa maturação, ressurgiu colado à progressiva afirmação do pensamento liberal. Chegou ao século XIX, passando pelo Iluminismo, por Ferguson, Adam Smith e Rousseau, e infiltrou-se com destaque nas formulações de Hegel e Marx, mediante os quais se incorporou à cultura teórica contemporânea, penetrando particularmente o universo socialista e comunista. Ao longo do século XX, o conceito esteve fortemente associado à elaboração marxista de Antonio Gramsci, ganhando forte disseminação após a descoberta e o intenso trabalho de avaliação crítica de *Cadernos do Cárcere*, no pós II Guerra Mundial. A partir dos anos de 1980, os Cadernos têm sido objeto de reconstituição e reinterpretação, ao qual se associam nomes como os de Norberto Bobbio, Alain Touraine, Charles Taylor, Michael Walzer e Jurgen Habermas, entre outros”.

Nessa nova configuração de sociedade, portanto, o Estado se amplia, passando a receber novos grupos com **interesses distintos**, organizados na classe subalterna (como os sindicatos e as associações), e na elite (indústria, comércio). Esses grupos passam a exercer poder político e, de certa maneira, se tornam parte do Estado. Sendo assim, **a busca pelo consenso** não seria mais garantida somente pelo o uso da força política e militar, tornando-se necessário buscar outra estratégia de garantir o exercício da hegemonia por parte dos grupos dominantes. A estratégia encontrada foi a de “educar” esse consenso. Essa **educação para o consenso** se concretizaria através da escola, da igreja, da mídia, dos partidos, das associações e de outras organizações presentes na sociedade civil. A classe dominante conquista a hegemonia na medida em que expande seus interesses através da dominação ideológica.

No início do século XX, a burguesia expandiu seu interesse de formar novos “cidadãos trabalhadores”, cabendo à mulher um importante papel nesse processo, já que, como mãe, poderia transmitir valores como os da honestidade, da disciplina, da pureza, da dedicação ao trabalho e da higiene aos filhos. Sua atuação na família, instituição valorizada pela burguesia, era fundamental para se manter a harmonia na sociedade. Assim, a mulher ganhou um espaço próprio e expressão na **esfera privada**⁸.

Apesar disso, a mulher continuou sendo vista como inferior ao homem. Algumas correntes médicas contribuíram para agravar essa imagem negativa da mulher, na medida em que justificavam sua “natural inferioridade” sem proceder a qualquer análise histórica/cultural. Essas correntes reforçaram, dentre muitas coisas, o papel exclusivo da mulher como mãe dedicada e esposa submissa, firmando a ideia da mulher

⁸ Soihet traz uma discussão interessante, elaborada por Hannah Arendt, sobre a definição do espaço privado. Para Arendt, o “privado” não é espaço de privacidade ou intimidade, é sim, lugar de privação da relação com o outro “pela palavra e pela ação na construção e nas decisões concernentes ao mundo comum, isto é, à existência política” (SOIHET, 1989, p. 113).

como um ser com menor desenvolvimento intelectual. De acordo com Soihet (1989), os pesquisadores Lombroso e Ferrero, autores da obra *La femme criminelle et la prostituée* (A mulher criminosa e a prostituta), de 1896, legitimaram a inferioridade feminina ao afirmarem a sua menor sensibilidade sexual. Para os autores, essa menor sensibilidade se estenderia a outras esferas da vida, tais como a intelectual, a física, a moral e a sentimental.

Lombroso e Ferrero (1896) viam a maternidade como outra explicação para o comportamento *naturalmente inferior* da mulher. Segundo analisam (apud SOIHET, 1989, p. 86), em toda a escala zoológica, “o papel de mãe é mais importante que o de amante”, havendo, portanto, uma subordinação biológica e psicológica da mulher à maternidade. Assim, argumentam que a necessidade maternal era o fator que a impulsionava para o homem, estando o amor feminino subordinado à condição materna. No que diz respeito ao amor da mulher pelo homem, a posição dos autores (apud SOIHET, 1989, p. 87) era a de que não havia um sentimento de origem sexual entre o homem e a mulher, mas, sim, um posicionamento hierárquico, i.e., um ser inferior se relacionando com um ser superior. O homem não seria capaz de amar um ser superior a ele. Para ele, o amor “estaria ligado com o sentimento de sua **superioridade** e com o prazer de desenvolver **proteção** sobre a pessoa amada” (SOIHET, 1989, p. 88, grifos nossos).

Lombroso e Ferrero (1896) ressaltam ainda outras características ditas “femininas”, que contribuíram para se estabelecer todo um ideário sobre a condição inferior e a subordinação da mulher em relação ao homem: a mentira, a fraqueza, a menstruação, a dissimulação, a necessidade de proteção, a maternidade, a satisfação com a aparência, a facilidade em se irritar, a vaidade, a avareza, o ciúme, a inveja e o

sentimento de vingança. No tocante à inteligência, a superioridade do homem era incontestável, segundo os autores. A mulher não teria potência criadora e, mesmo que tivesse acesso à mesma educação oferecida aos homens, jamais produziria um trabalho intelectual relevante. Os autores justificavam os poucos casos de mulheres gênio, afirmando que pareciam homens disfarçados, pois carregariam características masculinas.

Posteriormente, outro conjunto de ideias, pautadas no Positivismo⁹, contribuiu para a construção da imagem da *mulher ideal* e da definição dos papéis sociais para ambos os sexos. Para Teixeira Mendes e Miguel Lemos, representantes dessa corrente, o homem e a mulher são seres *que se complementam* biológica, mental e socialmente. Assim, “à inteligência analítica do homem correspondia uma inteligência sintética da mulher” e “enquanto no homem predominaria o instinto sexual, na mulher a primazia caberia ao instinto materno” (apud SOIHET, 1989, p. 112). Nessa corrente, a mulher passou a ser valorizada e vista com um ser que *complementa* o homem, diferentemente do ser inferior que vimos anteriormente. No entanto, continuou afastada de seus interesses próprios, sendo incentivada a dedicar-se completa e unicamente a família. Por carregar essa responsabilidade, a mulher deveria, na visão de Teixeira Mendes, receber uma instrução similar à que recebia o homem, pois assim seria capaz de formar indivíduos mais evoluídos (apud SOIHET, 1989).

Podemos enxergar claramente o movimento contraditório da emancipação feminina. A instrução foi oferecida à mulher como forma de assegurar a educação de uma prole saudável e socialmente controlada. Teria sido desejável, é evidente, que a

⁹ O *Positivismo* de Augusto Comte é o método que busca explicar a realidade através do “como” e das leis naturais, ou seja, de relações constantes de sucessão ou coexistência. A imaginação subordina-se à observação e busca-se apenas o relativo. O positivismo teve influência fundamental no período de modernização do Brasil (NOGUEIRA, 2002).

abertura da educação à mulher tivesse sido motivada pelo seu *direito* de escolher transformar a realidade, e não pela necessidade de ela atuar como mediadora no processo de educação dos filhos. Apesar desses motivos controversos, a mulher teve *sim* acesso à educação, o que representou, sem dúvida, um avanço. Assim, não podemos fazer uma leitura exclusivamente negativa desse período. A ampliação do ensino às mulheres brasileiras foi um dos maiores avanços no processo de emancipação feminina, assunto que aprofundaremos no capítulo seguinte.

A reformulação no âmbito da família aconteceu sob influência da medicina social, que preconizava a higienização da família com vistas ao estabelecimento da saúde física e psíquica da população. A mulher passou a exercer um papel fundamental nessa nova organização, tornando-se representante do equilíbrio físico e emocional do lar. A medicina social legitimou a imagem da mulher *burguesa*, destacando sua fraqueza, sensibilidade, doçura, indulgência, recato e submissão, características importantes para afirmar o papel da mulher na família. Assim, a mulher burguesa passou a ser *valorizada* por exercer integralmente a maternidade, por cuidar da saúde de seus filhos e por ser submissa à autoridade. Para Soihet (1989), essa *valorização* redefiniu o controle sobre a mulher. A literatura da época também contribuiu para traçar o perfil *da mulher preparada para o lar, mas adaptável para o convívio social*. O escritor Machado de Assis, através da personagem Helena, difundiu as características ideais para uma mulher da burguesia: “beleza, elegância, adaptabilidade às circunstâncias, submissão, resignação e uma gama de prendas domésticas e de sociedade” (apud SOIHET, 1989, p. 118).

Porém, como dito anteriormente, as mulheres não são iguais. Para Soihet (2000, p. 367), apesar de existirem semelhanças entre as mulheres de camadas sociais

diferentes, a *classe* social as separa por suas características próprias e padrões específicos, ligados às suas condições concretas de existência. Pensemos, por exemplo, na difícil vida das mulheres “populares”, i.e., as mestiças, negras e brancas pobres. Além de darem conta do árduo e mal remunerado trabalho de dupla jornada, de sofrerem com a “inferioridade” feminina, de serem incapazes de competir em pé de igualdade com os homens, de serem totalmente responsáveis pelo lar e acharem-se sujeitas à exploração sexual, essas mulheres viviam a angústia de não poderem alcançar o ideal mais sonhado e valorizado pelas mulheres da classe dominante: o de se casar com um homem capaz de construir uma família. Não é à toa que essas mulheres em grande parte,

“não se adaptavam às características dadas como universais ao sexo feminino: submissão, recato, delicadeza, fragilidade. Eram mulheres que trabalhavam e muito, **em sua maioria não eram formalmente casadas**, brigavam na rua, pronunciavam palavrões, fugindo, em grande escala, aos estereótipos atribuídos ao sexo frágil” (Ibidem, p.367, grifo nosso).

Em meio à consolidação do discurso da mulher como ser inferior, empreendido pelos meios científicos, literários e institucionais, surge, em 1893, a obra *A mulher e a sociogenia*, do médico Tito Lívio de Castro. Trata-se de uma das formulações mais avançadas e lúcidas sobre a mulher, cuja principal contribuição foi desmistificar a inferioridade feminina como um fator natural. Segundo o doutor, o cérebro da mulher fora pouco estimulado e acabara se atrofiando por inatividade. A desigualdade de capacidades intelectuais entre homens e mulheres devia-se, portanto, a *fatores históricos* e, não, a fatores biológicos inatos. Assim, era possível reverter a

situação de inferioridade social e mental atribuída à mulher, mediante uma educação adequada, o que facilitaria e aceleraria a evolução da mulher, aproximando a mentalidade feminina da masculina. Isso se fazia necessário uma vez que, se a mulher não evoluísse, a espécie humana também não evoluiria. Infelizmente, ressalta Soihet (Ibidem, p. 137), as ideias do médico “não encontraram eco na grande maioria de seus contemporâneos”.

Numa *sociedade patriarcal e capitalista*, as mulheres eram vistas como propriedade dos homens e se dividiam em dois grupos: as “santas” e as “putas”¹⁰. A violência era uma maneira de punir aquelas que não se mostravam *companheiras, submissas e bondosas*. Segundo Soihet (2000), os homens pobres, do início do século XX, eram inseguros, pois não conseguiam assumir o papel de mantenedor único da família, difundido pela ideologia dominante. Ao verem suas companheiras trabalhando para complementar a renda familiar, ou quando essas lhes cobravam o cumprimento de suas obrigações familiares, como comprar o alimento e pagar o aluguel, sentiam-se ameaçados e reagiam com maus-tratos. Há registros de espancamentos, socos, pontapés, pauladas e de violência sexual e verbal. A maioria das mulheres sofreu e suportou calada a violência masculina, mas nem todas. De acordo com Soihet (2000), houve mulheres que resistiram aos maus-tratos, não permaneceram passivas, lutaram fisicamente contra as situações humilhantes, reagiram às agressões e até mataram o companheiro.

A violência contra a mulher merece nossa atenção e terá espaço neste trabalho, pois decorre de “princípios de subjugação, de hierarquia e de código e honra

¹⁰ Consulte-se o *Documento da Marcha Mundial das Mulheres* de 2008.

muito similares aos que incitam à violência criminalizada¹¹” (SUAREZ & BANDEIRA, 2002, p. 310). Para esses autores, o que gera o conflito não é propriamente a questão concreta que o desencadeia, mas, sim, os *significados* pertinentes à construção da identidade individual e de grupo que tal questão carrega. Assim, comentários e até brincadeiras acerca de o homem não contribuir de modo expressivo para as finanças do lar, ou da comida mal feita pela esposa, podem acabar violência física, pois trazem à tona o significado de *hierarquias* não obedecidas.

O princípio da hierarquia incorpora todos os elementos e suas diferenças, (homem, mulher, branco, preto, rico, pobre). Porém, ao colocá-los em ordem de importância, torna-os *desiguais*. As desigualdades de cor e de gênero operam de forma diferente da desigualdade de classe (SUAREZ & BANDEIRA, 2002, p. 312). A articulação dessas três formas de desigualdade (cor, gênero e classe) ajuda a explicar a persistência e a complexidade das desigualdades sociais. De acordo com Suarez e Bandeira (2002), a violência contra a mulher encaixa-se na categoria de *violência ritualizada e expressiva*. É gerada nos conflitos interpessoais, e sua raiz se encontra nas relações sociais instauradas no processo de modernização do país.

O problema da violência contra a mulher perpassa a tensão entre o *público e o privado*. Existe um conceito clássico que distingue e determina os participantes desses dois tipos de espaço. Se, em termos ideológicos, a esfera pública pressupõe a privada, no pensamento social, o espaço privado resolve seus conflitos interpessoais sem a interferência do público. Nas últimas décadas do século XX, as experiências de violência denunciadas pelas mulheres passaram da privacidade para as esferas públicas,

¹¹ Suarez e Bandeira (2002, p. 306) afirmam que a partir da obra de Nibert Elias, historiadores europeus como Johnson e Monkkonen (1996) classificam a violência da modernidade em duas grandes categorias. Por um lado, há a **violência racional e instrumental**, praticada no mundo do crime e conhecida, no Brasil, como violência organizada; por outro, há a **violência ritualizada e expressiva**, praticada em todos os espaços e em diversos planos, tendo sua origem nas tensões e emoções dos relacionamentos humanos.

“onde estão sendo problematizadas por meio de discursos práticos sobre a agressividade do convívio, o medo e a guerra dissimulada que se alastram na sociedade” (SUAREZ & BANDEIRA, 2002, p. 315).

Ao contrário do que se imagina, no pensamento social, a violência contra a mulher não é um problema exclusivo das classes mais pobres. Essa situação perpassa *todas as classes sociais*, podendo ser expressa de diferentes maneiras: verbal, física, emocional e outras. Aparentemente, no entanto, a mulher que goza de melhor condição social parece sofrer menos com esse problema, pois tende a *resolvê-lo* no âmbito privado.

5. Marcos do processo de emancipação da mulher no século XX

O século XX é palco de diferentes ações políticas, sociais e filosóficas, que procuraram promover a igualdade das mulheres na sociedade civil. Três importantes conquistas das mulheres brasileiras se deram nesse século: o direito ao voto, o acesso à educação e a expansão de seu mercado de trabalho para além do espaço doméstico. Outra conquista relevante no século XX, mas aí, em âmbito internacional, foi o reconhecimento dos direitos das mulheres pela ONU.

5.1. O direito ao voto

A conquista do direito de participar na política do país, através do voto, deu-se em 1932, no governo de Getúlio Vargas. Porém, as manifestações em favor desse direito tiveram início muito antes, em meados do século XIX, com o movimento

denominado *sufragismo*. Tal movimento é reconhecido como a *primeira onda* do feminismo, e suas reivindicações achavam-se ligadas à organização da família, às oportunidades de estudo e de acesso a determinadas profissões e, sobretudo, à luta contra a discriminação da mulher e à sua não cidadania.

No Brasil, o movimento ganhou evidência com a divulgação de conceitos políticos no jornal *Nova Luz Brasileira*. O jornal difundia os direitos políticos da mulher, através da concepção inovadora de “Cidadãos”, qual seja:

“[é cidadão] toda pessoa livre, homem ou mulher, que é parte de uma Nação livre, e que entra no seu contrato social, e participa de todos os atos e direitos políticos; e que por isso é uma porção da Soberania Nacional; em consequência do que tem voto em todas as eleições para as Assembleias, e pode ser eleito se tiver virtudes e talentos.”¹²

O voto feminino ou, melhor dizendo, a participação da mulher na vida política do país, foi causa defendida por Josefina Álvares de Azevedo, fundadora do primeiro jornal feminino, e pelo intelectual César Zama, durante o trabalho de elaboração da primeira Constituição Republicana, em 1891. Entretanto, devido a pressões superiores, tais esforços fracassaram, e a emenda que garantia o direito de voto à mulher brasileira acabou por ser rejeitada. Com isso, o Brasil perdeu a chance de ser o primeiro país do mundo a conceder o direito de voto à mulher.

Nos primeiros anos do século XX, com o fim da I Guerra Mundial, outras mulheres se organizaram em grupos para lutar por seus direitos, dentre os quais estava o voto. As “Ligas para o Progresso Feminino” foram o embrião da chamada “Federação

¹² PEREIRA, R. R. & DANIEL, T. T. *O voto feminino no Brasil*, Edição Especial – 06/03/2009.

Brasileira pelo Progresso Feminino”, organização fundada em 1922 por Bertha Maria Júlia Lutz, que liderou o movimento decisivo para a conquista do sufrágio feminino. Porém, foi somente em 1932 e, portanto, 108 anos depois que a primeira lei eleitoral garantiu aos homens o direito de votar e serem votados, que o Brasil estendeu o direito de voto à mulher¹³. O Decreto 21.076, de 24 de fevereiro de 1932, permitia que as mulheres viúvas e solteiras com renda votassem, além das casadas, que deveriam ter a autorização do marido. Tais restrições só foram eliminadas no Código Eleitoral de 1934. Mais tarde, em 1946, o voto feminino tornou-se obrigatório.

5.2. A *segunda onda* do movimento feminista: estudos sobre a mulher

Décadas mais tarde, já no final dos anos 1960, teve início a segunda etapa do movimento feminista no Ocidente. Nesse período, as mulheres estavam mais organizadas em movimentos sociais. Em 1968, por exemplo, participaram maciçamente de manifestações estudantis e estiveram presentes no movimento operário e nas lutas sociais. De acordo com Louro (2001), é nesse contexto de reivindicação dos movimentos sociais contra a discriminação e as desigualdades sociais, que os estudos sobre a mulher ganham visibilidade. As militantes entram nas universidades e começam a organizar os “Estudos da Mulher” (Ibidem, p. 16). A partir daí, ocorre uma mudança importante no olhar sobre a questão. As mulheres passam a ser consideradas como agentes sociais e históricos, e seus problemas passam para o corpo dos trabalhos

¹³ A Nova Zelândia foi o primeiro país a estender o direito de votar às mulheres, em 1893. Em 1906, a Finlândia também o fez. Em 1920, foi a vez dos Estados Unidos, e, em 1929, o Equador se tornou o primeiro país da América Latina a conceder o direito às mulheres (BOUTROS-GHALI, 1996, p. 8).

acadêmicos¹⁴ (Ibidem, p. 102). Inicia-se o trabalho de contar e problematizar a história daquelas que “foram, durante muito tempo, deixadas na sombra” (PERROT, 1990, v. 5, p. 7).

As publicações dos grupos acadêmicos¹⁵ começaram a transformar as discussões em temas relevantes nas pesquisas de diferentes áreas do conhecimento. Aos poucos, os estudos que denunciavam a opressão feminina e reivindicavam a emancipação das mulheres começaram a se consolidar, a construir teorias¹⁶ e a ensaiar explicações para os problemas denunciados. As pesquisas denunciavam a desigualdade de *acesso* aos recursos materiais e simbólicos da sociedade e deixavam claro que o nível de educação da mulher era mais baixo que o do homem, o que refletia o seu acesso desigual às instituições educacionais.

Durante o processo de consolidação dos trabalhos sobre o tema, muitas controvérsias internas surgiram, e os diálogos interpretativos avançaram. Nesse sentido, surge um novo campo de estudo: os estudos de gênero. O termo *gênero* foi extraído da gramática, pelas feministas americanas, “que queriam insistir na qualidade fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1995, p. 77). Dessa forma, gênero opõe-se a sexo e indica uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de palavras como “sexo” ou “diferença sexual”. Assim, o foco das discussões muda, e as *conotações sociais de gênero* passam a ser mais valorizadas do que as conotações físicas de sexo. Louro (2001) explica que, nesse período, ocorre uma

¹⁴ Vários livros foram publicados a partir desse período, como a coleção “História das Mulheres” organizada por Michelle Perrot e Georges Duby.

¹⁵ Esses grupos acadêmicos estavam, muitas vezes, articulados com os movimentos políticos e sociais das mulheres (LOURO, 2001).

¹⁶ Diferentes referenciais teóricos foram utilizados nesse período. Louro (2001) afirma que alguns usaram as teorias de Marx como referência, outros utilizaram as perspectivas da psicanálise, enquanto alguns, como as feministas radicais, criaram a sua própria linha teórica. Porém, de maneira geral, todos os estudos denunciavam a opressão vivida pela mulher e a necessidade de emancipação feminina.

mudança do foco biológico para o social, uma vez que é nele que as relações são construídas e reproduzidas (Ibidem, p. 22).

Os estudos de gênero introduzem a questão *relacional*. Segundo argumentam, não era possível compreender a história das mulheres de maneira isolada, uma vez que a mulher se encontra em constante relação com o homem. Assim, o interesse não deveria estar somente no “sexo oprimido”, mas também sobre o sexo masculino. Era preciso descobrir, nessa história relacional, a amplitude dos papéis sexuais e que contribuição apresentavam para manter ou mudar a ordem social.

Anos mais tarde, em 1990, Joan Scott, professora de Ciências Sociais no Instituto para Estudos Avançados de Princeton, trouxe uma contribuição significativa para o campo do gênero, ao estudar os aspectos sociais das distinções baseadas no sexo. Segundo a autora, gênero é “uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1990, p. 86). Em sua análise, propõe que o conceito de gênero seja compreendido como *constituente da identidade dos sujeitos*. Essa identidade não é definida para sempre no momento do nascimento, mas é construída, ao longo dos anos, através de práticas sociais que afirmam o que é ser masculino e feminino, de acordo com as diversas concepções de sociedade. O conceito atualizado por Scott (1990) nos auxilia a perceber que *as instituições* sociais como a igreja, a escola e a família *expressam relações sociais de gênero*. Dessa forma, o conceito proposto pela pesquisadora é uma ferramenta para compreender que as instituições sociais formam e educam os sujeitos como “homens” e “mulheres”.

Outra importante argumentação proposta por essa estudiosa é a ideia da necessidade de se *desconstruir o caráter permanente da oposição binária de masculino-feminino*. Scott (1990) argumenta existir um pensamento dicotômico e polarizado sobre

os gêneros. Louro (1997, p. 31) elucida essa questão, ao dizer que “usualmente se concebem homem e mulher como pólos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão”. A proposta de Scott (1990) é justamente a de desconstruir essa polaridade, ou seja, problematizar a oposição entre eles e a unidade interna de cada um.

5.3. O papel da ONU na consolidação dos direitos da mulher

Em 1945, a igualdade de direitos entre homens e mulheres foi reconhecida em documento internacional, através da Carta das Nações Unidas. A Carta foi o marco inicial do envolvimento da Organização com as questões de gênero. Se antes essas questões estavam relegadas ao domínio doméstico, com a Carta elas passam ao âmbito das considerações globais. Logo na introdução, o documento ressalta a igualdade de direitos entre homens e mulheres. No artigo primeiro, estabelece como objetivos da Organização a paz, a segurança internacional, o progresso social e econômico e o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais de todos, num repúdio explícito a qualquer distinção de raça, sexo, língua ou religião.

Desde a sua criação, em 1945, a ONU tem exercido um papel significativo na luta pela igualdade de direitos das mulheres. A organização tem contribuído para a evolução das questões de gênero, através da promoção de fóruns de debates e da organização de dados e informações sobre a situação da mulher. Ademais, tem criado estratégias e programas de ação com o intuito de aprimorar a condição das mulheres no mundo, encorajando o reconhecimento do papel feminino no desenvolvimento social e econômico dos países.

A atuação da ONU em prol dos direitos da mulher pode ser visualizada em três fases distintas (BOUTROS-GHALI, 1996). Na primeira delas, que se estende de 1945 a 1962, enfatizou-se a questão da *equidade* das mulheres em relação aos homens, discutindo-se pontos como o acesso diferenciado à educação, a desigualdade de salários para trabalhos idênticos e a restrição ao direito de voto (Ibidem, p. 8). Não demorou muito para que a Organização percebesse a complexidade da situação e creditasse ao Conselho Econômico Social (ECOSOC) a tarefa de promover os direitos humanos, inclusive os das mulheres. Era necessária, no entanto, a criação de um órgão que ficasse responsável, exclusivamente, pelas questões relativas aos direitos femininos. Assim, o Conselho estabeleceu a Comissão sobre a Situação das Mulheres (*Commission on the Status of Women - CSW*), que ficou encarregada de preparar relatórios sobre a promoção dos direitos da mulher nos campos político, econômico, civil, social e educacional e de fazer recomendações sobre questões relativas aos direitos das mulheres que necessitassem de atenção imediata.

A CSW nunca esteve autorizada a investigar casos suspeitos de discriminação e violação de direitos das mulheres, tampouco a tomar medidas capazes de assegurar o comprometimento dos países aos critérios feministas da ONU. O poder para realizar tais ações foi concedido, mais tarde, à Comissão de Direitos Humanos (*Commission on Human Rights*), no âmbito do Protocolo Opcional do Pacto Internacional de Direitos Políticos e Cíveis. Apesar de seus poderes limitados, a CSW, auxiliada por organismos do sistema ONU e por organizações não-governamentais e intergovernamentais, conseguiu contribuir para o estabelecimento de padrões normativos para os direitos da mulher, ajudando a fomentar a consciência global sobre esses direitos e incentivando a adequação jurídica dos governos às convenções

internacionais. Em 1948, exerceu um papel fundamental na elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos¹⁷, preocupando-se em incluir uma linguagem que estivesse de acordo com a igualdade entre homens e mulheres, primando contra elementos indicativos da chamada *gender-insensitive language*¹⁸. Durante a década de 1950, a CSW e outros organismos da ONU passaram a problematizar certos costumes e tradições que colocavam em risco a saúde e o bem-estar da mulher: mutilação genital, testes de virgindade, violência relacionada ao dote e práticas desumanas. A ECOSOC e a CSW passaram ainda a orientar a abolição dos costumes que violavam a integridade física das mulheres e que, por isso, infringiam a dignidade humana (BOUTROS-GHALI, 1996, p. 22).

A segunda fase do processo de institucionalização dos direitos das mulheres vai de 1963 a 1975. Nessa época, a ONU passou por mudanças ocasionadas pelo aumento do número de Estados-membros oriundos do processo de descolonização. Foi preciso, então, ampliar o seu foco de atuação, a fim de incluir também os problemas enfrentados pelas nações em desenvolvimento. Os esforços para redimensionar os programas de assistência técnica para mulheres nesses países e para consolidar a igualdade legal das mulheres culminaram na *Declaração sobre a Eliminação da Discriminação contra as Mulheres*, adotada em 1967. Apesar de seu caráter recomendatório e não coercitivo, o documento representou um avanço no movimento internacional de *afirmação* dos direitos das mulheres. Segundo Boutros-Ghali (Ibidem, p. 30), o documento conseguiu reunir, de forma concisa, todas as áreas em que se fazia necessário assegurar, pela lei e pela prática, a igualdade entre mulheres e homens.

¹⁷ Elaborada sob as recomendações da CSW e os princípios da Carta da ONU, a Declaração reforça que os direitos humanos sejam igualmente vivenciados por homens e mulheres.

¹⁸ Expressões que apontam, por exemplo, para a superioridade do homem em relação à mulher, como o uso da expressão “homem” como sinônimo de “humanidade” (BOUTROS-GHALI, 1996, p. 16).

O ano de 1968 foi nomeado pela ONU como o Ano dos Direitos Humanos, devendo os Estados-membros concentrarem seus esforços na temática dos direitos humanos e nos tratados e convenções ainda pendentes de ratificação. Dentre esses, destacam-se a *Convenção dos Direitos Políticos das Mulheres*, de 1952 e a *Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial*, de 1965. Os direitos da mulher também foram tópicos da Conferência Internacional dos Direitos Humanos, principal evento da ONU naquele ano. Em 1975, ocorreu, na Cidade do México, a *Conferência Mundial sobre as Mulheres*, que culminou na elaboração de um Plano Mundial de Ação, além de planos regionais para a África e a Ásia e de trinta e cinco resoluções e decisões sobre questões relevantes para as mulheres. Esse Plano tem sido um legado duradouro da Conferência. O documento se apresentava com um guia de ação para o avanço da condição das mulheres no mundo até o ano de 1985. Dentre os alvos a serem alcançados até 1980 estavam: garantir o acesso para as mulheres em todos os níveis de educação e treinamento, assegurar sua participação política, ampliar-lhes as oportunidades de emprego, dentre outras metas.

A terceira e última fase apresentada por Boutros-Ghali (1996) é a chamada Década das Mulheres (1976-1985), período que serviu para promover e legitimar internacionalmente o movimento da mulher. Várias atividades desenvolvidas nesses anos chamaram a atenção mundial para as questões feministas. Boutros-Ghali (Ibidem, p. 37) aponta que a transformação mais profunda ocorrida durante o período foi a mudança na forma de enxergar a relação entre o desenvolvimento e o progresso das mulheres. Em vez de ser entendido como um elemento *necessário* para o progresso feminino, o desenvolvimento passou a ser visto como *dependente* da participação da mulher.

Em 1979, a Assembleia Geral adotou a *Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres*, documento elaborado pela CSW, que tinha por premissa fundamental a ideia de que as mulheres são livres como os homens para fazerem escolhas tanto nas esferas política e legal, como no casamento, no lar e na vida familiar. A Convenção tornou claro que os direitos da mulher se aplicam a todas as mulheres em todas as sociedades. Reconheceu, ainda, ser necessário “mudar as atitudes através da educação, tanto de homens como de mulheres, para fazer aceitar a igualdade de direitos e responsabilidades e a ultrapassar os preconceitos e práticas que decorrem de papéis estereotipados.”¹⁹

Em 1985, foi realizada em Nairóbi a *III Conferência Mundial sobre Mulheres*. Haddad (2007) nos lembra que a Conferência coincide com um importante momento da vida política do Brasil. Em janeiro de 1985, Tancredo Neves é eleito, indiretamente, presidente do Brasil, após vinte e um anos de ditadura militar. Nesse ano também aconteceram as primeiras eleições diretas para as prefeituras das capitais brasileiras. A mudança na ordem política representou os primeiros passos rumo à redemocratização do país. Nesse momento, algumas políticas públicas que favoreciam as mulheres foram implementadas. Instituíram-se as Delegacias de Atendimento Especializado à Mulher em São Paulo e em outros estados brasileiros. Criou-se também o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), com a finalidade de promover políticas que visassem a “eliminar a discriminação da mulher, assegurando-lhe condições de liberdade e de igualdade de direitos, bem como sua plena participação nas atividades políticas, econômicas e culturais do País.”²⁰

¹⁹ ONU. Discriminação contra as mulheres. *Convenção e Comitê*, Número 22, p. 12, 1979.

²⁰ Lei n 7.353, de 29 de agosto de 1985, alterada pela Lei n 8.028/12.04.1990.

Em 1995, foi realizada em Beijing, na China, a *IV Conferência Mundial sobre a Mulher*. A Plataforma de Ação, principal documento dessa conferência, identificou doze áreas críticas, que requereriam uma ação concreta dos governos e da sociedade civil para a eliminação dos obstáculos ao avanço das mulheres, até o ano 2000. As áreas da Saúde e da Educação foram tratadas de maneira específica pela Plataforma, sendo determinado, inclusive, um tempo para que os alvos estabelecidos fossem cumpridos. Para fechar a lacuna na educação primária e secundária até o ano de 2005 e fornecer educação primária universal em todos os países até 2015, o documento exigia que os governos assumissem o compromisso de assegurar o acesso universal à educação básica e à complementação da educação primária a pelo menos 80% das crianças em idade escolar (BOUTROS-GHALI, *Ibidem*, p. 66). Outras questões, como a participação das mulheres na mídia e os direitos sexuais da mulher, também foram abordadas pela Plataforma. O documento enfatizou ainda a maternidade, afirmando que essa não poderia ser base para discriminação ou restrição da participação plena da mulher na sociedade. Finalmente, a questão da violência também foi lembrada. O documento considerou repulsivo qualquer tipo de violência contra as mulheres, e incentivou-as a exigir do Estado a proteção contra a violência doméstica. Assim, passava-se aos Estados a responsabilidade de coibir a violência no âmbito privado.

A Conferência de Beijing, considerada um marco para o avanço das mulheres no século XXI, reajustou o foco e estabeleceu novas prioridades para fortalecer a mulher como parceira na direção de uma sociedade melhor. A Conferência fortaleceu o consenso acerca da importância do progresso das mulheres para todo e qualquer tipo de desenvolvimento. Seu papel no avanço da mulher brasileira é inegável. Os progressos se manifestam de diversas formas, como na ratificação de tratados

internacionais, na elaboração de diversas leis que protegem e garantem o pleno exercício dos direitos políticos e civis²¹, na criação da Secretaria de Estado dos Direitos das Mulheres, transformada posteriormente em Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), na criação da Secretaria Especial de Políticas da Promoção da Igualdade Racial, etc. Essas iniciativas resultam tanto da pressão exercida pelo movimento de mulheres quanto do compromisso do governo de incorporar a questão de gênero nas políticas públicas do país, ou seja, de fazerem valer os acordos assinados nas Conferências Mundiais das Mulheres, em 1975, 1985 e 1995. De acordo com Piovesan (2006, p. 48), “a constituição brasileira está em absoluta consonância com os parâmetros protetivos internacionais.”

5.4. A mulher *no trabalho* e no *mercado de trabalho* brasileiro

Ao contrário da ideia presente no imaginário social, o trabalho feminino não teve início nas primeiras décadas do século XX. A mulher sempre trabalhou. No trabalho doméstico, desempenhou “tarefas indispensáveis à sobrevivência e ao bem-estar de todos os membros da família” (BRUSCHINI & ROSEMBERG, 1983, p. 9). A questão é que, no Brasil, até o final do século XX, esse tipo de trabalho, tipicamente “feminino”, foi pouco valorizado, quase como se a produção social – trabalho considerado “masculino” – fosse possível sem o trabalho realizado no âmbito do privado.

A divisão sexual do trabalho aconteceu no final do século XIX, com a Revolução Industrial, que destinou o trabalho remunerado, realizado em unidade de

²¹ Dentre essas leis podemos destacar a reformulação do Código Civil, em 2003, que rompe com o legado discriminatório do texto de 1916; a legislação que estipula o mínimo de 30% e o máximo de 70% para candidaturas de cada sexo e as leis que garantem os direitos sexuais (FALÚ, 2006, p. 7).

produção, ao homem, e o trabalho doméstico, sem remuneração, à mulher. Com o apoio da medicina, da literatura e da mídia, essa divisão – que traz consigo uma ideologia – foi concretizada como “natural”, e a mulher, hoje, apesar de ocupar espaço no mercado de trabalho, continua sendo responsável pela execução dos afazeres domésticos, o que lhe acarreta uma dupla jornada de trabalho. De acordo com Bruschini e Rosemberg (1983), essas constatações já apontam a complexidade da expressão “mulher e trabalho”. Segundo as autoras, para se compreender a participação da mulher no trabalho é necessário incluir, no conceito de trabalho, as formas não remuneradas de produção social. Daí se pode dizer que as trabalhadoras domésticas participam *ativamente* da produção social²².

É necessário considerar também que a participação da mulher em atividades fora do lar depende da existência de oportunidades no mercado de trabalho, da posição que ela ocupa na família e da classe social a que pertence. Outras variáveis também influenciam seu ingresso no mercado, tais como sua escolaridade, idade, estado civil, bem como a existência de creches e escolas. Ademais, a questão da raça/cor também precisa ser considerada ao se analisar a situação da mulher no mercado. De acordo com um estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas, em 1998, citado em Bruschini, Lombardi e Unbehaum (2006), as mulheres negras são as mais discriminadas em todo o país. As brancas, por sua vez, ocupam espaços nos setores mais organizados da economia e exercem suas funções em melhores condições de trabalho.

Um estudo sobre o trabalho feminino no Brasil, realizado por Bruschini (1998), mostra a estrutura ocupacional das mulheres e dos homens em 1985. De acordo

²² Durante os anos 70 e 80 do século XX, os dados do IBGE não contabilizavam o trabalho doméstico como atividade econômica. Recentemente, através dos microdados, é possível incluir as tarefas domésticas como trabalho não remunerado. Todavia, ao lermos tabelas sobre o trabalho da mulher, precisamos identificar como o trabalho doméstico está sendo considerado.

com a autora, durante esse período, os dados do FIBGE e PNAD apontam que as mulheres representavam 33,5%, e os homens, 64,5% da força de trabalho brasileira. Ademais, tinha-se dado uma relativa expansão da atividade industrial e comercial para ambos os sexos. Os dados mostram, ainda, que os homens começavam a entrar no setor de serviços, tradicional reduto feminino. Apesar disso, o setor de prestação de serviços continuava representando, naquele ano, a maior possibilidade de trabalho para a mulher, seguido da área social e do comércio, embora a presença de mulheres tivesse caído gradualmente no setor.

Contudo, as transformações culturais, econômicas e políticas mudaram esse quadro. O aumento da participação feminina no mercado de trabalho resultou das transformações que o mundo e o Brasil enfrentaram na segunda metade do século XX. Os movimentos feministas questionaram o padrão de comportamento dentro e fora do lar, contribuindo para que a mulher tivesse uma perspectiva de realização pessoal que fosse além da maternidade. As sucessivas crises econômicas também levaram a mulher ao mercado, como forma de se complementar a renda familiar. A urbanização e o processo de industrialização as estimularam a se escolarizarem, e as iniciativas políticas garantiram a ampliação do acesso da mulher à educação. Além disso, a redução da taxa de fecundidade e a diminuição do tamanho das famílias possibilitaram uma melhor administração do tempo e aumentaram a possibilidade de a mulher realizar outras atividades fora de casa. Outro fator de estímulo à entrada da mulher no mercado de trabalho foi a produção de eletrodomésticos, que reduziu de maneira significativa o tempo de realização das tarefas domésticas (MACHADO, OLIVEIRA & WAJNMAN, 2005, p. 13).

Em 1995, as mulheres já representavam 40,4% e os homens 59,6% da força de trabalho brasileira. A mudança no perfil das trabalhadoras pode ser observada de diversos ângulos. Se até o final dos anos 1970, a maioria das trabalhadoras era jovem, solteira e sem filhos, nos anos 2000, são as casadas, as mais velhas e as mães que dominam a mais alta taxa de atividade feminina. Outra importante mudança diz respeito ao aumento da proporção dos domicílios chefiados por mulheres. Em 2002, mais de 25% das residências brasileiras têm a mulher por cabeça. Em sua maioria, são mulheres negras ou pardas²³, que vivem em condição de vulnerabilidade, com renda de até dois salários mínimos. Além disso, a força de trabalho feminina não se apresenta da mesma maneira em todo o território nacional. No nordeste, por exemplo, as mulheres vivem em situação crítica, com menos de um salário.

Outro problema do trabalho feminino é a segregação ocupacional, i.e., a concentração de mulheres em um pequeno número de profissões. Bruschini e Rosemberg (1983) chamam a isso de “guetos ocupacionais”. Segundo as autoras, em 1970, mais de 80% das mulheres ativas trabalhavam em ocupações de baixo prestígio e remuneração (empregadas domésticas, trabalhadoras rurais, professoras primárias, funcionárias de escritório, costureiras, lavadeiras, balconistas, serventes, enfermeiras e tecelãs). Em sua análise, tal segregação era um reflexo das poucas oportunidades dadas à mulher no mercado de trabalho. As autoras destacam ainda as condições inferiores de trabalho a que as mulheres se achavam submetidas, visíveis, por exemplo, na discriminação de suas atividades e na falta de acesso a cargos de chefia e a funções que exigem maior qualificação.

²³ Exceção para os estados do Sul e alguns estados do Sudeste.

Machado, Oliveira e Wajzman (2005) calcularam o índice de segregação ocupacional²⁴ no Brasil, no período de 1981 a 2003. De acordo com as pesquisadoras, apesar de esse índice ter diminuído de 57,88 para 49,74, esse último valor ainda é alto, o que mostra que a segregação ocupacional por sexo no Brasil persiste, “com homens e mulheres se concentrando nas ocupações com predominância de seu respectivo sexo” (Ibidem, p. 34). Segundo o estudo, a segregação ocupacional concentra as mulheres em ocupações de baixa qualidade, o que pode implicar piores salários, menor proteção por parte da legislação trabalhista e previdenciária e menos perspectivas de mobilidade ascendente nas carreiras. A segregação também contribui para que a mulher tenha menos poder social no trabalho e na família, fato que cabalmente se refletirá em toda a sociedade. Apesar disso, Bruschini, Lombardi e Unbehaum (2006) resgatam a informação, presente no estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas (1998), de que nas últimas décadas a mulher consolidou sua presença em profissões de prestígio, como a medicina, a advocacia, a arquitetura e até mesmo a engenharia, profissão tradicionalmente masculina.

6. Os desafios

Apesar de todos os progressos apontados acima, as mulheres, sobretudo as negras e índias, deparam-se ainda com muitos desafios, principalmente nas áreas do saneamento, da redução da pobreza, do abastecimento de água, da educação e da saúde. Falú (2006, p. 9) afirma que apesar de as brasileiras possuírem, em média, mais anos de

²⁴ As pesquisadoras da UFMG utilizaram o índice de dissimilaridade, D, para calcular a segregação ocupacional. O D indica a porcentagem da força de trabalho que teria que mudar de ocupação para produzir uma correspondência perfeita entre a razão de sexo de cada ocupação e a razão de sexo da força de trabalho total. A equação pode ser encontrada no terceiro fascículo da Coleção Gelre – Série Estudos do Trabalho.

estudo que os homens, “as distâncias entre as mulheres brancas, negras e indígenas ainda são muito expressivas, principalmente nos níveis mais altos de escolaridade”. Outra área que tem sido alvo de preocupação por parte da Unifem no Brasil é a da violência contra a mulher, sobretudo no que diz respeito aos recortes de cor e raça, onde os indicadores se mantêm precários.

No que diz respeito à questão salarial, Piovesan (2006)²⁵ relata que, no Brasil, os salários dos homens são, em média, 42% superiores aos das mulheres. A situação da mulher não branca é ainda mais grave: seus rendimentos chegam a ser 70% inferiores aos dos homens brancos, e 53% inferiores aos da mulher branca. São também 40% inferiores aos salários de homens não brancos.

No que concerne ao voto, hoje as mulheres representam 51,7% do eleitorado nacional, o que corresponde a um número de sessenta e sete milhões de eleitoras no universo global de cento e trinta milhões votantes. Ademais, a candidatura da mulher é assegurada por ações afirmativas como a Lei 9.504, de 1997, que fixa o mínimo de 30% e o máximo de 70% para candidaturas de cada sexo. Porém, os partidos políticos não têm cumprido essa cota. A participação feminina, apesar de crescente, é ainda muito incipiente em cargos decisivos do país. São apenas quarenta e cinco deputadas federais num universo de quinhentos e treze (8,78%). No Senado, somos dez senadoras em oitenta e um, i.e., 12,33%, percentual abaixo da média do mundo, de 17,6%. Nas Assembleias Legislativas, nas Câmaras Municipais, nos Governos de Estados, no Governo Federal e no Poder Judiciário a mulher é minoria. A representatividade feminina nos Tribunais Superiores também aponta a desigualdade entre homens e mulheres em cargos públicos. De acordo com Piovesan (2006), até 1995, nenhuma

²⁵ Os dados apresentados por Piovesan (2006) foram extraídos do Relatório Nacional Brasileiro.

mulher havia ocupado o cargo de ministra no Poder Judiciário. Hoje, no STF (Supremo Tribunal Federal), há duas mulheres; no STJ (Supremo Tribunal de Justiça) há cinco mulheres; no Tribunal Superior do Trabalho há também cinco; e no STM (Supremo Tribunal Militar) há apenas uma mulher. No total, são treze mulheres entre noventa e dois nomes.

A emancipação da mulher brasileira se configura com uma trajetória longa e complexa, marcada por vitórias e derrotas, e não se acha acabada. É evidente que a emancipação ganhou impulso nas primeiras décadas do século XX com o processo de industrialização, a consolidação da República, a ampliação da participação da mulher na educação formal, a garantia do voto e o incentivo da ONU para que os direitos das mulheres fossem garantidos. Todavia, a cada transformação econômica, social e política inúmeros desdobramentos ocorreram, o que torna impossível analisar o processo por uma única via. Na primeira parte deste capítulo, mostramos os diferentes caminhos que as mulheres percorreram – e ainda percorrem – rumo a uma participação ativa nos espaços públicos e a uma contribuição para o desenvolvimento de uma sociedade melhor. No capítulo seguinte, percorreremos o caminho da mulher na educação formal e nos dedicaremos a entender sua trajetória na Educação Profissional em nível médio, foco deste trabalho.

CAPÍTULO II

A Educação da Mulher Brasileira

Neste capítulo, discute-se o processo de inserção da mulher no sistema formal de ensino e, especialmente, na Educação Profissional de nível médio. Para tanto, apresenta-se uma revisão histórica que nos ajudará a compreender como se configurou a ampliação da educação para o sexo feminino. Veremos, no decorrer do capítulo, que a ampliação da escola pública ocorreu para ambos os sexos, mas que, gradativamente, as mulheres foram alcançando, em média, mais anos de estudo que os homens. Apesar disso, persiste, como se verá, uma *sexualização das carreiras*, tanto na Educação Profissional de nível médio como no Ensino Superior.

O capítulo acha-se dividido em duas partes. A primeira toma como ponto de partida a segunda metade do século XIX, quando as mulheres começaram a frequentar a escola, a fim de receberem uma boa formação moral para educar as futuras gerações. Na segunda parte, são apresentados os marcos do processo de organização do ensino brasileiro, principalmente da Educação Profissional. Discute-se o problema do dualismo no ensino e mostra-se como o processo de redemocratização influenciou o acesso e a permanência de meninas e mulheres no sistema formal de ensino, especialmente na Educação Profissional.

1. O Ensino Normal: a atividade profissional que mais absorveu a mulher na virada do século XIX para o XX

O advento da República, no final do século XIX, e o anseio pela modernização do país incentivaram o discurso sobre a importância da educação como instrumento para se construir uma sociedade civilizada. Era preciso alfabetizar as massas e livrar-se da marca de país atrasado, inculto e primitivo. A Lei de 1827²⁶, que estabelecia as escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos do Império, não se mostrava eficaz, e a maioria da população brasileira não tinha acesso à educação. As poucas escolas existentes recebiam mais meninos do que meninas. Funcionavam em casas decentes e ensinavam a ler, a escrever, a contar e a resolver as quatro operações matemáticas. Porém, cumpridos esses primeiros ensinamentos, os meninos passavam a se aprofundar em noções de geometria, enquanto as meninas iam praticar o bordado e a costura. Vale dizer, ainda, que as aulas de geometria eram ministradas por homens, que recebiam um salário maior do que o das professoras de bordado e costura.

Pode-se ver, daí, que a educação de meninos e meninas não percorreu o mesmo caminho. Além disso, as divisões de classe, etnia e raça também contribuíram para acentuar ainda mais a diferença no processo de educação. Raras iniciativas – filantrópicas ou religiosas – propunham a aceitação de crianças negras na escola. Já a educação dos descendentes indígenas acontecia em seus próprios grupos de origem, sendo a presença de alunos índios proibida nas escolas públicas. Os imigrantes de origem alemã, italiana, espanhola e japonesa, por sua vez, construíram suas próprias

²⁶ A Lei de 1827 representa um marco na história da educação da mulher, pois reconhece o direito de instrução feminina, embora permitisse o ingresso somente nas escolas oficiais de “primeiras letras”, reservando os níveis mais altos (liceus, ginásios e academias) para os homens.

escolas, estabelecendo uma proposta educativa própria, que também afirmava a diferença dos deveres masculinos e femininos (LOURO, 2000, p. 444).

Na virada do século XIX para o XX surgiram propostas e iniciativas para organizar a educação das crianças e ampliar o número de escolas. Algumas delas mostravam preocupação e atenção às questões relativas à educação feminina. Os jornais e as escolas libertárias também incentivavam a instrução formal da mulher. De acordo com Louro (2000), o debate sobre como deveria funcionar a educação das meninas parecia chegar à ideia hegemônica de que a mulher não precisava de muitas informações e conhecimentos, mas, sim, de uma base moral sólida e de bons princípios, a fim de se tornar uma boa esposa e mãe. A mulher deveria aprender o necessário para formar bons filhos, disciplinados, honestos, trabalhadores, enfim, cidadãos capazes de contribuir para o progresso do país. Portanto, a educação feminina não respondia aos anseios da mulher nem a projetava para outras possibilidades na vida. Sua função social era bem definida: fornecer o conhecimento necessário para que ela pudesse contribuir positivamente na formação dos futuros cidadãos. É importante, no entanto, evitar uma interpretação totalmente negativa da ampliação do acesso da mulher à escola. Como dito, apesar de o seu ingresso nesse ambiente ter tido como função social contribuir para a formação das futuras gerações, sua entrada na escola representou *sim* um avanço, sendo uma manifestação de sua resistência à permanência no lar, além de ter possibilitado a ampliação do seu universo para além da casa e da igreja, o que lhe forneceu certa autonomia.

Segundo Louro (2000), a educação das mulheres das camadas populares era fundamental para garantir a boa formação da futura classe trabalhadora. Essas mulheres tinham a responsabilidade de formar as crianças para um novo conceito de trabalho. Era

preciso derrubar a concepção do trabalho como maldição – oriunda da escravidão – e inculcar-lhes valores como a honestidade, a responsabilidade e a submissão. Para isso, a mulher precisava ser diligente, honesta, ordeira e asseada. Tinha de manter seus filhos sob sua vigilância e a casa em ordem, afastando sua família de qualquer confusão.

O apelo para que se ampliassem o acesso à educação e o número de escolas no país pressionou e agilizou a criação das escolas normais para a formação docente. Segundo Louro (2000), tais instituições foram abertas, no final do século XIX, para ambos os sexos. Porém, os relatórios mostram que elas recebiam e formavam mais mulheres do que homens. Além disso, os homens vinham abandonando as salas de aula. Esse movimento de ampliação do número de professoras é conhecido, segundo Louro (2000), como a “feminização do magistério” e possui relação direta com a urbanização e a industrialização do país. À medida que iam surgindo novas oportunidades para os homens no mercado de trabalho, muitas vezes mais rentáveis, o espaço deixado na educação ia sendo progressivamente preenchido por mulheres (Ibidem, p. 449).

A entrada da mulher na escola como professora não foi um processo pacífico, mas, sim, cercado de pressões, críticas e resistência. O próprio Dr. Tito Lívio de Castro que, como vimos, entendia que o “estado inferior” da mulher não se devia a uma determinação biológica, não aconselhava delegar a educação das crianças às mulheres, já que seus cérebros eram “pouco desenvolvidos” devido ao “desuso”. Para o médico, as mulheres viviam no passado e não se achavam preparadas para educar ou formar a geração do progresso e do futuro (LOURO, 2000, p. 450).

Por outro lado, também surgiram argumentações de que a educação constituía o espaço da mulher. Segundo essas formulações, o magistério seria a “extensão da maternidade”. Assim, se o destino natural da mulher era o de ser mãe, a

escola representava o espaço em que ela daria continuidade ao cuidado e à educação da criança; “cada aluno ou aluna era representado com um filho ou filha espiritual” (LOURO, 2000, p. 451). O magistério seria, portanto, o lugar “ideal” para a mulher, pois ali ela poderia colocar em prática suas características “naturais” como a paciência, o amor, a afetividade e a doação.

A ideia do magistério como espaço da mulher acarretou uma série de problemas que são enfrentados até os dias de hoje. Logo em sua formação, o magistério se consolidou como um “sacerdócio” e, não, como uma profissão. Ao exercê-lo, a mulher estaria desenvolvendo sua vocação; uma espécie de “chamado” ou “missão”. De acordo com Louro (2000), essa concepção contribuiu para que as questões de salário, carreira e condições de trabalho não fossem discutidas. Além disso, era forte a concepção de que o magistério, ou qualquer outro trabalho, deveriam ser exercidos apenas se não atrapalhassem a verdadeira e maior missão da mulher: ser esposa e mãe. Ademais, o trabalho feminino deveria ser exercido apenas por um tempo, até que a moça se casasse ou tivesse filhos. Nada deveria ser mais importante para ela do que cuidar do lar. O fato de o trabalho feminino ser considerado uma ocupação transitória ou temporária, e não uma carreira, também influenciou negativamente a questão salarial.

Logo nas primeiras décadas de funcionamento dos cursos normais, as escolas estavam cheias de moças. Louro (2000) relata que as fachadas das escolas eram solenes e distintas dos demais prédios, informando que ali era um espaço com um objetivo especial: educar as jovens. Os quadros, os retratos ilustres, os crucifixos e a própria limpeza apontavam valores e exemplos. A arquitetura refletia o “programa” de educação, que exaltava a ordem, a disciplina e a vigilância.

As professoras tinham um cotidiano planejado e controlado, a fim de que vivenciassem e compreendessem a lógica do tempo e do espaço escolar. O objetivo de tanta disciplina era ensinar a autorregulação. Uma vez formadas, as moças saíam para a vida em condições de “autoexaminarem e julgarem suas próprias condutas” (LOURO, 2000, p. 462), pois nelas estariam incorporadas as normas que regem uma sociedade civilizada. O conjunto de conhecimentos e conceitos adquirido pelas alunas – disciplina, organização, limite, obediência, leitura, dentre outros – também as formava para o exercício da maternidade e para serem “boas” esposas, pois podiam ser perfeitamente transpostos para o lar. Para tornar completa a formação das moças, seu currículo contava ainda com a disciplina de *economia doméstica*, que, baseada em conceitos científicos, ensinava a administrar o lar, fornecendo à mulher uma didática para as tarefas domésticas, “modernizando” e trazendo “cientificidade” às atividades que seriam desenvolvidas na sua maior missão.

Houve quem resistisse a esse modelo de professora ideal, i.e., disciplinada e disciplinadora, e buscasse alternativas para sua trajetória como profissional e também como mulher, reivindicando e contestando a subordinação feminina. Louro (2000) destaca duas personagens que contrariaram as normas vigentes. A primeira foi Ana Aurora Lisboa, que rompeu com os governos locais, devido a desentendimentos políticos, desligou-se do magistério público e mudou-se para o interior do Rio Grande do Sul, onde, em sua própria escola, pôs em prática algumas de suas ideias políticas, como “receber alunos escravos libertos ao lado de alunos pagantes, bem como criar um curso noturno para adultos” (Ibidem, p. 466). A segunda foi Nísia Floresta, uma das figuras mais importantes na educação feminina, pois fundou o primeiro colégio particular de nível primário superior, destinado ao sexo feminino, e foi precursora do

debate em torno dos direitos das mulheres brasileiras, escrevendo o primeiro livro sobre o tema no país.

Na virada do século XIX para o XX, ampliou-se o acesso à educação por parte das crianças da periferia urbana e da zona rural, ou seja, os filhos(as) da classe trabalhadora passaram a frequentar as instituições públicas de ensino. No entanto, a escola, tal como se achava organizada, não conseguia ensinar a esse novo público, que apresentava problemas de adaptação e aprendizagem. Médicos, psiquiatras e psicólogos começaram, então, a debater esses problemas. As crianças que não conseguiam acompanhar o ensino humanista, devido ao tipo de vida que levavam (sem acesso aos bens culturais socialmente produzidos) e ao grau de complexidade teórica que lhes era solicitado, eram identificadas como anormais (HEIJMANS & PAIVA, 2004, p. 7). O longo processo de pesquisas empíricas, realizadas com o intuito de se identificarem as características físicas e hereditárias responsáveis pelo baixo desenvolvimento dessas crianças, culminou no emprego de métodos que selecionavam as crianças a partir do nível de inteligência. O médico Alfred Binet desenvolveu a escala métrica de inteligência – os famosos testes de QI – deslocando, da escola para a criança, o problema da educação. A partir daí, as capacidades da criança passaram a ser interpretadas como **aptidões**, tornando-se referência para a **seletividade**²⁷ na organização da escola (Ibidem, p. 8, grifos nossos).

Nesse período, surgem novas propostas para a educação, como o projeto da Escola Nova, que coloca o(a) aluno(a) no centro do processo de aprendizado, evitando

²⁷ De acordo com Heijmans e Paiva (2005), o projeto da Escola Nova fundamenta-se na ideia da seletividade. A ampliação da educação para as massas significou, na realidade, a criação de uma escola para as massas. A democratização do acesso permitiu que as crianças, antes excluídas, começassem a frequentar a escola. Porém, a própria instituição criou mecanismos de seleção que determinariam, de acordo com as “aptidões”, o futuro dessas crianças. A proposta dualista de educação abre a escola, porém seleciona quem receberá uma educação para se formar dirigente e quem receberá instrução para o trabalho. Além disso, passa-se a ideia de que, com “esforço”, qualquer pessoa pode ter acesso à formação de dirigentes.

que indivíduos desprovidos de certas “aptidões”, exigidas pela escola até aquele momento, ficassem impedidos de frequentá-la e acompanhá-la. Dentro dessa proposta, as professoras deveriam ser menos disciplinadoras e mais flexíveis; “fornecer apoio afetivo, emocional e intelectual à criança, de modo que suas potencialidades” se tornassem presentes (LOURO, 2000, p. 472). Essas novas atribuições contribuíram para modificar a representação das professoras, que passaram a ser reconhecidas como “tias”, por serem mais agradáveis, flexíveis, cuidadosas e menos exigentes. Aos poucos, deu-se uma ampliação no campo da educação, e as especialistas (orientadoras, supervisoras e psicólogas) passaram a ser requisitadas para lidar com os estágios de desenvolvimento infantil, pois estariam mais preparadas para decidir sobre a educação das crianças.

2. A democratização do ensino e os marcos do processo de organização do ensino brasileiro

A expressão “democratização do ensino” sempre esteve presente no discurso educacional, porém seu significado nem sempre foi o mesmo nas propostas políticas debatidas para a educação. Nas primeiras décadas do século XX, por exemplo, significou garantir o **acesso universal à escola pública, gratuita, laica e obrigatória**. Décadas depois, já nos anos 1980, a expansão do acesso à educação trouxe novos problemas e desafios, o que levou à ampliação do conceito de democratização para além do **acesso**, passando a implicar também a **permanência** no ensino e a **qualidade** deste.

Discutir a democratização do ensino implica compreender a sua organização e as diferentes conformações que a educação vem adquirindo ao longo de sua história.

Nesse sentido, apresentaremos a seguir os marcos do processo de organização do ensino brasileiro, *principalmente da Educação Profissional*. Discutiremos o problema do dualismo no ensino e mostraremos como o processo de redemocratização influenciou o acesso e a permanência de meninas e mulheres no sistema formal de ensino.

2.1. O dualismo escolar

Logo após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, ocorreu a reforma Francisco Campos, durante o Governo Provisório, em 1931. A reforma consistiu de uma série de decretos, dentre os quais se destacam a criação do Conselho Nacional de Educação (já que até então existiam apenas os conselhos estaduais de educação, desarticulados de um sistema central), a organização do Ensino Superior²⁸, com a adoção do regime universitário, e a organização do Ensino Secundário e Comercial.

Para o Ensino Secundário, a reforma Francisco Campos significou a sua **organização**, pois havia apenas alguns cursos que preparavam o aluno para o exame de admissão no Ensino Superior. A reforma estabeleceu ainda o currículo seriado, a frequência obrigatória e dois ciclos: um fundamental, de cinco anos, estruturado para oferecer a formação básica; e outro complementar, de dois anos, que oferecia o curso

²⁸ O Ensino Superior foi criado em 1808, com a chegada da família real portuguesa no Brasil. Porém, sua primeira organização aconteceu em 1920, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, que agregou a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina e a Escola Politécnica. Em 1931, a reforma Francisco Campos instituiu, através do Decreto 19.851, o Estatuto das Universidades Brasileiras, adotando o regime universitário. Nesse mesmo período, o governo reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro, e, em 1934, foi criada a Universidade de São Paulo dentro das normas do Estatuto (ROMANELLI, 1995, p. 132). Até 1940, o número de mulheres que frequentavam o Ensino Superior era pouco expressivo. De acordo com Barroso e Mello (1975), em 1907, as mulheres representavam apenas 0,24% dos estudantes do Ensino Jurídico; 3,63% do Ensino Médico e Farmacêutico e 0,47% do Ensino Politécnico. O aumento da presença feminina nas universidades aconteceu após a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, cursos que formavam professores(as) para o magistério secundário.

propedêutico. Além disso, somente a habilitação nos ciclos do Secundário permitiria a entrada no Ensino Superior (ROMANELLI, 1995, p. 135).

Na interpretação de Romanelli (1995), a reforma Francisco Campos organizou o Ensino Secundário de maneira elitista, pois criou mecanismos de seletividade muito claros, como o currículo extenso e de caráter enciclopédico, e a rígida avaliação que exigia um exagerado número de provas e exames. Na década de 1930, a expansão do Ensino Médio foi controlada pelo governo através desses mecanismos, permitindo assim que apenas os estudantes da elite frequentassem a escola. O currículo e o sistema de avaliação se constituíram como um forte mecanismo de controle, que aguçava o processo de seletividade dentro de um mesmo ciclo e na passagem de um ciclo para o outro.

Em 1909, **paralelamente** ao Ensino Secundário, foram criadas as escolas profissionalizantes para atender os “filhos dos desfavorecidos da fortuna”, fornecendo-lhes, assim, uma possibilidade de inserção no mercado de trabalho através da formação técnica. Desde seus primórdios, a Escola Profissional se configurou de modo paralelo ao Ensino Secundário. Tinha especificidades próprias, além de características e objetivos diferentes da proposta de caráter propedêutico oferecida no Ensino Secundário para quem fosse prosseguir os estudos em nível universitário.

A reforma Francisco Campos acentuou a desarticulação do Ensino Profissional com o Ensino Superior, ao afirmar que apenas o Ensino Secundário possibilitaria o ingresso neste²⁹. Ademais, o Ensino Técnico não se achava articulado ao Ensino Secundário; eram sistemas separados, “rígidos e fechados, sem qualquer

²⁹ O Decreto 20.158, de 30 de abril de 1931, organizou o Ensino Comercial nos níveis médio e superior (Curso Superior de Finanças). Os cursos profissionais em nível médio foram estruturados em dois ciclos. O primeiro oferecia formação propedêutica em três anos, e o segundo, a formação técnica em três ou dois anos.

abertura ou possibilidade de transferência de um para o outro”, o que constituía um grande problema (ROMANELLI, 1995, p. 142). Além disso, os cursos profissionais tinham um caráter terminal, já que não permitiam acesso ao Ensino Superior, salvo o Curso Superior de Finanças.

A reforma organizou incisivamente o Ensino Superior e o Secundário, mas, no que diz respeito aos cursos profissionais de nível médio, apenas os da área comercial foram organizados. Ficaram excluídos, portanto, as demais áreas (industrial, agrícola e o curso normal), o que evidencia que a reforma “tratou de organizar preferentemente o sistema educacional das elites” (ROMANELLI, 1995, p. 141). Com isso, o sistema educacional ficou estruturado de maneira *dualista*, ou seja, o Ensino Primário e o Profissional destinavam-se aos pobres, e o Ensino Secundário e Superior, aos ricos, num claro reflexo da estrutura da sociedade capitalista. Gramsci (1976) compreende esse dualismo como produto da estrutura social classista do capitalismo. Segundo analisa, o problema estava na estrutura diferenciada da sociedade, que se refletia na organização dual da escola.

No Brasil, verificamos que o dualismo escolar também acompanhou o desenvolvimento da sociedade capitalista. A formação profissional no Brasil está atrelada ao processo de industrialização tardia do país, que começou nos anos 10 do século XX e tomou corpo nos anos de 1930. O processo se consolidou fundamentalmente logo após a II Guerra Mundial e se apoiou na atuação do Estado na infra-estrutura e na indústria de base; na estratégia de "substituição de importações", através de políticas protecionistas e fomento à nascente indústria nacional; no estímulo à implantação de filiais das empresas transnacionais ou multinacionais, principalmente

no setor de bens de consumo duráveis, e na produção voltada essencialmente para o mercado interno.

O novo contexto industrial trouxe consigo a necessidade de uma nova divisão do trabalho. Se na manufatura, a divisão e a articulação do processo social de trabalho era subjetiva – uma simples combinação de trabalhadores parciais – na grande indústria, ela é objetiva. Nesta, o trabalhador “se encontra como uma condição material de produção pronta e acabada” (MARX, 1974, apud DORE SOARES, 1982). O caráter cooperativo é uma exigência técnica do processo de trabalho. Quando a cooperação se amplia, instrumentos de trabalho coletivos são empregados, surgindo, assim, as funções de comando e vigilância. As funções de vigilância passam a ser cumpridas por uma classe de trabalhadores assalariados mais qualificados, e não mais pelos capitalistas. Surge, então, nesse contexto de industrialização, a necessidade de se formar um novo perfil de trabalhador – o técnico (DORE SOARES, 1982).

As informações acerca da participação feminina na Educação Profissional em nível médio são praticamente inexistentes, sobretudo no que concerne às primeiras décadas do século XX. Num estudo realizado pelo Ministério do Trabalho sobre a Formação Profissional da Mulher Trabalhadora no Brasil, em 1976, consta a informação de que, até 1930, as mulheres se concentravam em certos ramos do ensino menos valorizados socialmente. Havia grande concentração feminina no Ensino Comercial e um domínio absoluto de mulheres no Ensino Profissional Normal.

As primeiras ações rumo ao processo de democratização do ensino foram defendidas pelos chamados *pioneiros da educação*, dentre os quais se destacam Lourenço Filho, Fernando Azevedo e Anísio Teixeira. Esses pioneiros propuseram, através de um Manifesto publicado em 1932, organizar o sistema de educação

brasileiro, que até então se encontrava fragmentado e desarticulado. Para os pioneiros, a educação estava fundamentada sob parâmetros empíricos, o que dificultava *definir seus objetivos e finalidades*, e impedia que se tivesse uma visão total do problema educativo. A proposta da Escola Nova reconhecia que todo indivíduo tinha o direito de ser educado até onde permitiam **suas aptidões naturais**, independentemente de sua condição econômica ou social. De acordo Fernando de Azevedo, redator do Manifesto, a educação nova,

“alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, como uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar ‘a hierarquia democrática’ pela ‘hierarquia das capacidades’, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem **as mesmas oportunidades de educação**. Ela tem, por objetivo, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento, de acordo com uma certa concepção de mundo.”
(*Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, 1932, **grifo nosso**).

Os pioneiros defendiam a educação como um direito biológico do indivíduo e propunham a escola única, capaz de oferecer a todos os cidadãos a mesma qualidade de ensino. O Estado ficava, então, proibido de criar escolas de classe, grupos ou crenças, destinadas à elite da sociedade ou a grupos com interesses específicos. Para esse fim, haveria as escolas particulares e confessionais. A proposta foi seriamente debatida pelos “conservadores”, i.e., líderes religiosos que viam na laicidade uma “afronta aos princípios da educação católica” (ROMANELLI, 1995, p. 130). Além disso, o movimento renovador representava, para a ala católica, a perda do monopólio

sobre a educação, já que até aquele momento o Ensino Médio era oferecido praticamente pela Igreja. O receio de se esvaziarem as escolas privadas e de se estender a educação a todas as camadas sociais fez com que a Igreja Católica tomasse partido da educação tradicional, travando um debate ideológico em defesa da “velha ordem” para a educação. Os reformadores, no entanto, defendiam a escola pública, assentada sob princípios de laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e **co-educação**. Nesse sentido, a ação pedagógica deveria obedecer a diferenças psicológicas de ordem geral e não de gênero. Para Romanelli (1995, p. 148), a co-educação colocou em pé de igualdade a qualidade da educação para ambos os sexos.

Para os pioneiros, a educação tem relação dialética com o desenvolvimento do país e é um problema social. Como a sociedade brasileira passava por intensas transformações sociais e econômicas, era necessário que a educação refletisse essas mudanças, tornando-se um *direito* de todos. De acordo com Romanelli (1995), as lutas ideológicas travadas durante as Conferências Nacionais de Educação entre o movimento renovador e os representantes da escola tradicional influenciaram a construção do texto das Constituições de 1934 e 1937, principalmente o da primeira.

O Capítulo II da Constituição de 1934 destaca a educação como direito de todos e dever da União, do Estado, do Município e da família; justamente o que o Manifesto reivindicava. Outras reivindicações do movimento renovador também foram contempladas na Constituição de 1934, tais como a gratuidade do ensino e a fixação do Plano Nacional de Educação. O ensino religioso continuou presente no currículo como facultativo, “favorecendo os interesses verbalizados pelos representantes da Igreja Católica” (ROMANELLI, 1995, p. 151). Na interpretação de Romanelli (1995), a Constituição de 1934 representou a vitória do movimento renovador, pois quase todos

os artigos do Capítulo II foram elaborados sob influência das reivindicações contidas no Manifesto dos Pioneiros.

A nova Constituição de 1937, elaborada após o golpe de Estado que instalou o Estado Novo, não tratou a educação com a mesma amplitude que a de 1934. Na análise de Romanelli (1995), o texto constitucional deu pouca ênfase ao dever do Estado como educador, proclamando, antes, “a liberdade da iniciativa individual e de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares, quanto ao que respeitava o ensino” (Ibidem, p. 152). Todavia, continuou afirmando a necessidade de a União fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes do ensino nacional e mantendo a sua gratuidade e obrigatoriedade.

Com a Constituição de 1937, o Ensino Profissional, destinado “às classes menos favorecidas”, passa a ser considerado dever do Estado e também das indústrias. Paralelamente ao sistema de Ensino Regular, são criados os Institutos de Ensino Profissional e as Escolas de Aprendizes para filhos(as) dos(as) operários(as). O Ensino Secundário, porém, continuou destinado à formação das elites. Como o acesso ao Ensino Superior continuou sendo permitido somente aos(as) alunos(as) formados(as) pelo Ensino Secundário, os(as) alunos(as) do Ensino Técnico-Profissionalizante continuaram excluídos(as). Essa organização escolar, que separava em duas trajetórias distintas a formação educacional – uma delas, o Ensino Secundário, levando a posições de direção na sociedade e a outra, o Ensino Profissional, levando ao exercício de funções técnico-instrumentais – era profundamente dualista. Conforme analisa Romanelli (1995), a partir de 1937, o Estado instituiu oficialmente a discriminação social através da escola, orientando a escolha da demanda social de educação. Para as mulheres, a escolha não era orientada somente por sua condição social, mas também

pelo fato de serem do sexo feminino. De acordo com Bruschini e Amado (1988), as escolas profissionalizantes tinham cursos com currículos voltados para as “especificidades femininas”, como aqueles da área de saúde e da educação.

Na década de 1940, foram promulgadas as “Leis Orgânicas do Ensino”, que reformaram o Ensino Primário, o Técnico-Profissional (comercial, industrial e agrícola), o Secundário e o Normal. Nesse período, o Ensino Técnico-Profissional foi inserido no sistema de Ensino Regular, mas de forma paralela ao Ensino Médio tradicional, já que não permitia aos alunos oriundos do Ensino Profissional o acesso direto ao Ensino Superior. Além disso, não havia flexibilidade entre o Ensino Técnico-Profissional e o Secundário, de modo que o destino do(a) aluno(a) era traçado logo em seu ingresso na 1ª série do ciclo básico. A partir da iniciativa do governo de Getúlio Vargas e do crescente processo de industrialização e urbanização, as Leis Orgânicas do Ensino transformaram as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Técnicas Industriais, consolidando a Educação Profissional no Brasil. Nesse contexto, foi também criado, pela indústria, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – o SENAI – que reunia entidades especializadas na formação e na qualificação de trabalhadores, a fim de atender à necessidade de um mercado carente de profissionais especializados.

Não foram encontrados dados numéricos sobre a presença da mulher na Educação Profissional durante a década de 1940. Barroso (1982) afirma que até 1970 muitos dados sobre a educação brasileira simplesmente não foram processados levando-se em conta a variável sexo. Porém, sobre a educação feminina na década de 1940, Maia (1943) destaca a necessidade de a profissão da mulher estar em harmonia com a sua natureza. Assim, a mulher se enquadraria em atividades que requerem maior dose de sentimento, dedicação, minúcia e paciência, como a pediatria e a clínica de senhoras,

especialidades da medicina; a odontologia, a farmácia, os trabalhos de laboratório, a enfermagem, os serviços de escritório, as artes e o magistério – profissão feminina por excelência. Finalmente, Bruschini e Amado (1988) mencionam que durante a década de 1940, o acesso das mulheres ao Ensino Secundário propedêutico e aos cursos de nível superior era limitado. O ingresso das normalistas no Ensino Superior era restrito a alguns cursos de Filosofia. Somente mais tarde, em 1953, as normalistas tiveram o direito de ingressar nos demais cursos superiores.

Em 1946, foi promulgada uma nova constituição brasileira. Esse documento, de inspiração liberal e democrática, declarava que a educação era direito de todos e deveria ser ministrada pelos poderes públicos. Porém, poderia também ser ministrada pela iniciativa privada, desde que se respeitassem as leis que regulamentavam o ensino. Para Romanelli (1995), a Constituição de 1946 se assemelha à de 1934, pois apresenta um retorno à inspiração ideológica do movimento renovador, principalmente ao estabelecer a educação como direito de todos e dever do Estado. Na Carta Magna de 1946, é também previsto o uso dos recursos mínimos destinados à educação como garantia de que o direito seria realmente assegurado³⁰ (ROMANELLI, 1995, p. 170).

Com a Lei de Equivalência, de 1953, o Ensino Profissional foi equiparado ao Ensino Secundário, medida que, do ponto de vista da certificação formal, supostamente acabava com a dualidade existente entre o ensino para os ricos e o ensino para os pobres, por permitir a todos(as) os(as) alunos(as) do Ensino Secundário e Técnico a participação no concurso para ingresso no Ensino Superior. Como consequência, houve um aumento significativo na demanda pelo Ensino Superior nos

³⁰ Para Romanelli (1995, p. 171), embora o valor destinado à educação não fosse suficiente para garantir o direito a ela, ele representava um “certo grau de preocupação em estabelecer condições mínimas para que fosse assegurado aquele direito”.

anos 1960, o que culminou na transformação do concurso vestibular em um concurso de caráter classificatório e no incentivo do governo à ampliação da rede privada de ensino superior. É importante que se diga que, embora a Lei de Equivalência tenha sido o primeiro passo para acabar com a dualidade existente no Ensino Médio, ela não modificou a estrutura do Ensino Técnico, que continuou oferecendo – exclusivamente – a formação para o trabalho.

Somente em 1961, após um longo e polêmico debate³¹ acerca dos rumos da educação brasileira e, principalmente, sobre questões como a centralidade/descentralidade da educação, o apoio financeiro e a proteção à iniciativa privada, a igualdade de direitos para a escola privada e pública, a laicidade do ensino e a defesa da escola pública e gratuita, é que foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4024/61. A Lei favoreceu a iniciativa privada, ao assegurar “a igualdade de direitos para a escola privada em relação à pública, tanto no que se refere à representatividade nos órgãos públicos, quando no que se refere aos recursos para a educação” (ROMANELLI, 1995, p. 182). Na interpretação de Romanelli (1995, p. 183), a retirada de recursos públicos para subsidiar e garantir a educação daqueles que podiam pagar, à custa das camadas que não podiam, reflete a própria organização da sociedade brasileira e a influência que as “camadas dominantes exerciam sobre os representantes políticos no legislativo”.

A Lei praticamente não alterou a estrutura tradicional do ensino. O **Ensino Pré-Primário** continuou sendo composto da escola maternal e do jardim de infância. O **Ensino Primário** tinha duração de quatro anos, e o **Ensino Médio** achava-se subdividido em dois ciclos: o Ginásial, de quatro anos, e o Colegial, de três anos, ambos

³¹ Sobre o debate em torno da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sugerimos a leitura de Romanelli (1995), páginas 171 a 179.

compreendendo o Ensino Secundário e o Ensino Técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores). O **Ensino Superior** também manteve a mesma estrutura. No que tange ao Ensino Técnico e ao Secundário, a primeira Lei de Diretrizes Bases da Educação procurou unificar a cultura geral com a formação para o trabalho, propondo o mesmo currículo para todo o Ensino Médio nas duas primeiras séries do Ginásio. Todavia, “ao propor que o ensino profissional desse mais ênfase às matérias de caráter técnico, diferenciou este do secundário, não modificando a situação” (MINISTÉRIO DO TRABALHO, 1976).

Barroso (1982) analisa a sinopse estatística do Ensino Médio em 1960. Segundo a autora, é possível perceber a divergência entre homens e mulheres na distribuição pelos diversos ramos do ensino que lhes são propostos. Para Barroso, “os ramos de ensino seguidos preferencialmente por homens e mulheres são nitidamente dicotomizados entre aqueles que têm preponderância masculina e outros, feminina” (BARROSO, 1982, p. 67). Essa situação pode ser claramente percebida nos ramos técnico e normal, como mostra a Tabela 1, a seguir. Citando Miranda (1979, p. 136), Barroso (1982) esclarece que a grande presença de mulheres na Escola Normal reflete “atitudes e valores de famílias mais tradicionais que consideram este programa apropriado à preparação de mulheres, tanto no plano doméstico quanto profissional”.

Tabela 1 – Porcentagem de matrículas por ramos do Ensino Médio, no Brasil (1960)

| Ramos de Ensino | 1960 | |
|--------------------|---------------|-----------------|
| | Homens (100%) | Mulheres (100%) |
| Secundário | 55,3 | 27,2 |
| Normal | 1,7 | 51,2 |
| Técnico Industrial | 3,8 | 0,3 |
| Comercial | 38,1 | 21,2 |
| Outros | 1,0 | 0,2 |

Fonte: SEEC-MEC. Sinopse estatística do Ensino Médio – 1960 (1961) In: BARROSO (1982).

Em 1971, período da ditadura militar, foi promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 5.692/71), que mudou a estrutura do ensino brasileiro, ampliando a obrigatoriedade escolar para oito anos, ou seja, para faixa etária que vai dos sete aos quatorze anos de idade. O **Curso Fundamental**, como foram chamados os oito primeiros anos do ensino, juntou o Primário ao Ginásial. Isso eliminou um “dos pontos de **estrangulamento** do nosso antigo sistema” (ROMANELLI, 1995, p. 237, grifo nosso), já que a passagem do Primário para o Ginásial era feita através de exames de admissão, que acabavam selecionando quem poderia entrar no Ginásial, excluindo, assim, boa parte da população brasileira. A segunda mudança trazida pela nova lei envolveu o Ensino Médio, que foi integralmente transformado em Técnico-Profissionalizante. Isso foi feito com o objetivo de se eliminar o dualismo existente entre a Escola Secundária e a Técnica, mediante a criação de uma escola única de primeiro e segundo graus. Além da educação geral fundamental, o primeiro grau ofereceria a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho, e o segundo grau, a habilitação profissional de grau médio (ROMANELLI, 1995).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação fundamentava-se em dois princípios: o da **continuidade** e o da **terminalidade**. O primeiro dizia respeito a oferecer um conteúdo que partisse “de uma base de educação geral ampla, nas primeiras

séries do primeiro grau, para a formação especial e as habilitações profissionais, no segundo grau” (ROMANELLI, 1995, p. 238). O princípio da terminalidade, por sua vez, significava que cada nível – primeiro e segundo graus – ofereceria uma formação que capacitava “o educando para o exercício de uma atividade” (Idem). Dessa forma, ao terminar o primeiro grau, o(a) aluno(a) tinha condições “gerais” de ingressar no mercado de trabalho e, ao finalizar a formação no segundo grau, possuía uma habilitação profissional, que lhe permitiria o exercício de uma profissão.

Para que a nova lei fosse realmente viável, criaram-se condições para sua aplicação, dentre as quais se destacam: (i) a oferta das habilitações deveria acompanhar as necessidades do mercado; (ii) os cursos de nível médio com carga horária superior a duas mil e novecentas horas teriam seus estudos aproveitados em nível superior; e (iii) as habilitações profissionais em nível médio contariam com a cooperação das empresas nos estágios. Contudo, a reforma promovida pela segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação suscitou algumas incoerências, dentre as quais está o problema que mostra a dificuldade existente para romper com o dualismo entre a formação propedêutica, com vistas à universidade, e a formação para o mercado de trabalho. Apesar de a Lei 5.692/71 ter transformado todo o Ensino Médio em Técnico-Profissionalizante, ela abriu uma brecha para que a educação de caráter geral e acadêmico permanecesse no quadro de oportunidades da educação brasileira. O Parágrafo terceiro do Artigo 5, abre essa brecha ao afirmar que:

“§ 3. – Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender à aptidão

específica do estudante, por indicação de professores e orientadores.”

Além disso, segundo o parecer 853/71 do Conselho Federal de Educação, “qualquer conteúdo da parte de educação geral pode ser tratado sob forma instrumental e, assim considerado, integrar a parte de formação especial do currículo”. Essas duas evidências levaram Romanelli (1995) a concluir que a lei “faz uma grande concessão para que **subsista** a educação de caráter geral e acadêmico” (ROMANELLI, 1995, p. 252, grifo nosso). Para a autora, muitas escolas particulares se aproveitaram dessa brecha para continuar oferecendo a educação puramente acadêmica, já que o ingresso na universidade não dependia da formação técnica. Barroso e Mello (1975) afirmam que, dada a maneira como o Ensino Superior se achava organizado e o elevado grau de concorrência dos vestibulares, os(as) alunos(as) com formação mais acadêmica tinham mais chances de ingressar no Ensino Superior, principalmente nos cursos mais nobres. Dessa forma, os cursos técnicos e o Curso Normal limitavam as opções de escolha aos cursos superiores, pois não ofereciam um conhecimento propedêutico amplo, tão exigido no concurso de vestibular. As moças que se formavam no Curso Normal, e tinham a oportunidade de continuar seus estudos, limitavam-se a ingressar nos cursos superiores das áreas de Ciências Humanas ou Letras.

A Tabela 2, elaborada pelas pesquisadoras Barroso e Mello (1975), mostra o percentual de mulheres que concluiu o Ensino Médio, entre 1955 e 1970. A partir da leitura desses dados, pode-se compreender que houve um aumento na participação feminina no Ensino Médio. Porém, não houve mudança na distribuição dos dois sexos pelos diferentes ramos do Ensino Médio. As mulheres continuaram sendo maioria no Curso Normal e, no caso dos cursos propedêuticos, no ensino de tipo clássico. Vejamos:

Tabela 2 – Concluintes do Ensino Médio e percentual por sexo, no Brasil, (1955, 1960, 1965 e 1970)

| Ramos do Ensino | | Concluintes | | | |
|---------------------|-------------|-------------|-----------|-----------|-----------|
| | | 1955 | 1960 | 1965 | 1970 |
| Ensino Secundário | Concluintes | 14.770 | 19.389 | 37.290 | 81.115 |
| | % Mulheres | 21 | 21 | 29 | 38 |
| | % Homens | 79 | 79 | 71 | 62 |
| Secundário Clássico | Concluintes | 2.394 | 3.636 | - | - |
| | % Mulheres | 49 | 63 | - | - |
| | % Homens | 51 | 37 | - | - |
| Comercial | Concluintes | 12.453 | 17.667 | 28.237 | 46.710 |
| | % Mulheres | 30 | 33 | 31 | 33 |
| | % Homens | 70 | 67 | 69 | 67 |
| Normal | Concluintes | 15.727 | 18.948 | 41.836 | 89.089 |
| | % Mulheres | 88 | 97 | 97 | 92 |
| | % Homens | 12 | 3 | 3 | 8 |
| Industrial | Concluintes | 480 | 1.022 | 3.229 | 7.129 |
| | % Mulheres | 6 | 5 | 11 | 13 |
| | % Homens | 94 | 95 | 89 | 87 |
| Agrícola | Concluintes | 130 | 439 | 715 | 1.525 |
| | % Mulheres | 26 | 18 | 6 | 4 |
| | % Homens | 74 | 82 | 94 | 96 |
| Artístico | Concluintes | - | - | - | 70 |
| | % Mulheres | - | - | - | 33 |
| | % Homens | - | - | - | 67 |
| Economia Doméstica | Concluintes | - | - | - | 312 |
| | % Mulheres | - | - | - | 100 |
| | % Homens | - | - | - | 0 |
| Total | Concluintes | 45.954 | 61.101 | 111.307 | 225.913 |
| | % Mulheres | 48 | 50 | 54 | 57 |
| | % Homens | 52 | 50 | 46 | 43 |

Fonte: MEC, Secretaria Geral de Estatística da Educação e Cultura. Sinopse do Ensino Médio. Rio de Janeiro (1956, 1960, 1969, 1972). In: BARROSO, C. L. de M; MELLO, G. N. de. *O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro*. Fundação Carlos Chagas. Caderno de Pesquisa, n. 15, 1975, p. 48.

A Tabela 3, abaixo, foi elaborada pelo Ministério do Trabalho, em 1976, com o objetivo de se verificar se houvera alguma mudança na distribuição – por sexo – dos(as) alunos(as) que se matricularam no Ensino Médio, após a implantação da Lei 5.692 de 1971.

Tabela 3 – Matrículas no Ensino Médio e percentual por sexo, no Brasil, (1970 e 1973)

| Matrículas por ramos do ensino médio | | Ano | |
|--------------------------------------|------------|-------------|-------------|
| | | 1970 | 1973 |
| Ensino Secundário | Matrículas | 462.366 | 668.472 |
| | % Mulheres | 42,9 | 48,7 |
| | % Homens | 57,1 | 51,3 |
| Normal | Matrículas | 262.690 | 277.306 |
| | % Mulheres | 91,9 | 90,9 |
| | % Homens | 8,1 | 9,1 |
| Comercial | Matrículas | 219.191 | 354.406 |
| | % Mulheres | 36,7 | 45,1 |
| | % Homens | 63,3 | 54,9 |
| Industrial | Matrículas | 49.522 | 103.655 |
| | % Mulheres | 9,0 | 15,4 |
| | % Homens | 91 | 84,6 |
| Agrícola | Matrículas | 8.146 | 14.774 |
| | % Mulheres | 6,9 | 4,8 |
| | % Homens | 93,10 | 95,20 |
| Saúde | Matrículas | 8.146 | 14.774 |
| | % Mulheres | 77,2 | 49,4 |
| | % Homens | 22,80 | 50,60 |
| Economia Doméstica | Matrículas | 1.089 | 2.387 |
| | % Mulheres | 93,4 | 98,2 |
| | % Homens | 6,60 | 1,8 |
| Artístico | Matrículas | 300 | 472 |
| | % Mulheres | 81,0 | 69,3 |
| | % Homens | 19,0 | 30,70 |
| Total | Matrículas | 1.003.475 | 1.472.373 |
| | % Mulheres | 52,5 | 53,1 |
| | % Homens | 47,50 | 46,90 |

Fonte: MEC. Secretaria Geral de Estatística da Educação e Cultura (dados não publicados) In: BRASIL, 1976.

A análise Tabela 3 traz conclusões muito semelhantes às de Barroso e Mello (1975), esboçadas acima. Os dados indicam que as mulheres concentraram-se em três ramos durante o ano de 1973: Normal, Economia Doméstica e Artístico. Porém, desses três cursos com predominância feminina, apenas o Normal alcançou significação numérica em termos absolutos e relativos dentro da distribuição das matrículas (MINISTÉRIO DO TRABALHO, 1976).

O aumento da taxa de participação feminina e o aumento do número de matrículas nos cursos do ramo comercial, industrial e de saúde ocorreram após a implantação da Lei 5.692, quando as escolas tiveram que se adaptar para oferecer cursos que formavam Técnicos e Auxiliares Técnicos. Muitas escolas se enquadraram na nova estrutura do Ensino Médio, aumentando as vagas em cursos profissionalizantes e, conseqüentemente, o número de alunos(as) matriculados(as).

O documento sobre a Formação Profissional da Mulher Trabalhadora no Brasil, de 1976, apresenta as seguintes conclusões acerca do segundo grau nos anos de 1970:

(i) Apesar de as mulheres constituírem maioria no segundo grau como um todo, grande parte delas encerra, a essa altura, os seus estudos;

(ii) A grande concentração feminina se dá em duas áreas profissionais que se caracterizam por qualificar mão-de-obra para um mercado de trabalho relativamente restrito, bastante mal remunerado e de baixo prestígio, como é o caso do Normal e do Comercial;

(iii) As mulheres que desejam continuar a carreira acadêmica, através do ingresso em um curso universitário, encontram-se numa posição relativamente inferior na competição de vagas (MINISTÉRIO DO TRABALHO, 1976).

Segundo Cunha (1973), a Lei 5.692/71 teve por objetivo promover a profissionalização em massa da população brasileira, a fim de reduzir a demanda pelo

Ensino Superior. No entanto, tal determinação, que não chegou a ser efetivamente implantada, foi tomada pela Lei 7.044/82, promulgada em 1982, que extinguiu a profissionalização compulsória no segundo grau. Deu-se, então, uma aparente unidade da Escola Média. Porém, ela permaneceu dualista, não mais pelas leis, já que ambas as formações, secundária e profissional, permitiam o acesso ao Ensino Superior, mas pelo fato de o Ensino Profissionalizante passar a ser uma “opção” para os filhos(as) da classe trabalhadora. Recriam-se, assim, dois sistemas paralelos: o profissionalizante e o propedêutico, o que fez com que o Ensino Profissional ficasse em seu lugar de origem, i.e., fora do sistema regular de ensino, e reforçou a dualidade escolar. Para Dore Soares (1999), a questão mais importante desse período é a recriação da dualidade da Escola Média na Escola Superior, através da criação dos cursos de curta duração e dos cursos de formação de tecnólogos, o que fez desviar, para esses cursos, o aumento da demanda pelo Ensino Superior. Para a autora, esse processo de recriação da dualidade faz parte de uma política maior de diferenciação da Escola Superior, ou seja: construir um sistema técnico de educação, que vai da escola básica até o nível superior (DORE SOARES, 1982).

2.2. O processo de redemocratização e sua influência no acesso e na permanência da mulher no sistema formal de ensino

A década de 1980 é marcada pela transição de um modelo político ditatorial para um modelo de redemocratização. A derrota do governo militar nas eleições de 1974, 1978 e 1982 para a oposição, a reorganização dos sindicatos e as greves da classe trabalhadora mostram que a questão da democracia assumia centralidade nos debates e

nas lutas populares. Durante essa década, houve um aumento significativo da inserção feminina no mercado de trabalho devido ao novo cenário econômico e produtivo que se estabeleceu com o desenvolvimento de novas tecnologias, agregadas à produção e à prestação de serviços. O debate sobre questões como a democracia, os direitos das mulheres e a participação feminina na nova constituição brasileira também contribuiu para ampliar a participação da mulher no mercado.

Apesar do aumento da participação feminina em outras ocupações como as de secretária, balconista e vendedora, o magistério continuou sendo um dos principais guetos femininos durante a década de 1980, principalmente nas regiões que não ofereciam um leque maior de oportunidades. Bruschini e Amado (1988) mostram que em São Paulo, onde ocorreu o crescimento de oportunidades de trabalho no setor burocrático/administrativo, as mulheres escolheram outras ocupações, para além das tradicionais carreiras femininas. Ainda segundo Bruschini e Amado (1988), durante a década de 1980, o ensino foi uma atividade predominantemente feminina, apesar de a participação da mulher no corpo docente ter sido mais expressiva no Ensino Primário (95%) do que no Superior (23%).

Alguém poderá indagar o porquê de o magistério ser considerado uma profissão “feminina”. Bruschini e Amado (1988) apresentam alguns argumentos. Em primeiro lugar está o fato de o ato de ensinar ser considerado uma “vocação” feminina, uma vez que cuidar das crianças é uma função da mulher dentro da família. Em segundo lugar, tem-se que a ocupação permite à mulher conciliar a vida profissional com as tarefas domésticas e familiares. De acordo com Rosemberg (1982), a mulher tende a escolher carreiras flexíveis, pois sabe que não receberá ajuda nas tarefas domésticas. Outra razão para a escolha do magistério é a estabilidade proporcionada pelo serviço

público. Por último, o magistério é a profissão ideal para as mulheres porque oferece um salário “complementar”.

A aparente conquista da equivalência entre os cursos profissionalizantes e o Ensino Secundário dos anos 1960 é rompida com a legislação dos anos de 1990, quando a dualidade da Escola Média é novamente aprofundada (Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9397/96) e, principalmente, quando a Educação Profissional passa a ser regulamentada (Decreto 2208/97). A nova Lei determinou que a formação técnica fosse oferecida à parte do Ensino Médio regular. Ademais, configurou o Ensino Profissional em três modalidades³²: concomitância interna e externa e pós-médio. Adotou, ainda, o sistema modular no nível básico e o ensino por competências e dividiu a Educação Profissional em três níveis: o básico, o técnico e o tecnológico. De acordo com a legislação nacional dos anos 1990 (LDB 9397/96), as instituições que ofereciam a formação técnico-profissional deveriam construir uma rede própria, **paralela ao sistema regular de ensino** e integrada pelos serviços nacionais de formação profissional, vinculados ao sistema sindical; pelas demais instituições privadas ou públicas, com objetivos semelhantes, bem como por centros públicos, de formação técnico-profissional, criados pelo poder público (DORE SOARES, 1999, p. 113).

As mudanças no rumo da Educação Profissional que marcaram o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) aconteceram no contexto de consolidação da influência de organismos internacionais na construção das políticas públicas. Para Zibas (2005), na América Latina, multiplicaram-se os documentos das

³² Na modalidade concomitante, o estudante podia cursar, ao mesmo tempo, o Ensino Médio e um curso, mas com matrículas e currículos distintos, podendo os dois cursos serem realizados na mesma instituição (concomitância interna) ou em diferentes instituições (concomitância externa). A outra forma é a sequencial, ou pós-médio, destinada a quem já concluíra o Ensino Médio (GOVERNO FEDERAL, 2007).

agências multilaterais, principalmente aqueles elaborados pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e pelo Banco Mundial, os quais, com algumas diferenças de abordagem ou de ênfase, com análises mais focais ou mais amplas, faziam críticas contundentes ao papel tradicional do Estado na educação latino-americana e propunham mudanças importantes nessa área, como o afastamento do Estado das questões sociais, dentre elas a educação (ZIBAS, 2005, p. 1072).

Os discursos internacionais eram intensos em duas direções: (i) a importância da educação básica (no Brasil, reduzida à Escola Fundamental) para o novo padrão de desenvolvimento dos países periféricos; e (ii) a necessidade de o Estado tornar-se menos provedor de financiamento e mais indutor de qualidade, por meio de diversos mecanismos de controle, tais como avaliações externas do sistema e a convocação dos pais e da sociedade à participação, tanto no financiamento quanto na gestão escolar (ZIBAS, 2005, p. 1073).

Para justificar a implementação da política que promoveu a desarticulação entre o Ensino Médio e o Técnico, foi primordial a participação de Cláudio de Moura Castro, funcionário do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e assessor do MEC. O economista justificou a reforma do Ensino Profissional de nível médio, argumentando que as Escolas Técnicas Federais eram muito dispendiosas e ofereciam uma formação técnica defasada. Além disso, os alunos das Escolas Técnicas Federais tinham um nível de renda mais elevado, o que lhes possibilitava realizar um primeiro grau de qualidade e/ou frequentar cursinhos preparatórios para o processo de seleção das Escolas Técnicas Federais. Para Castro, os alunos dessas escolas ocupavam os lugares destinados aos filhos da classe trabalhadora e usufruíam da boa qualidade do ensino geral somente para adquirir os conhecimentos necessários para prestarem o

concurso de vestibular e ingressarem na universidade. Assim, as Escolas Técnicas Federais estariam se desviando de seu objetivo principal: preparar técnicos de nível médio para o mercado de trabalho.

Ao analisar os argumentos apresentados por Cláudio de Moura Castro para justificar as mudanças no Ensino Profissional que culminaram no Decreto 2208/97, Dore Soares (1999, p. 114) pergunta:

“O que há de errado no sistema de educação? Não seria a péssima qualidade da formação geral ofertada pelas escolas não profissionalizantes? Não é o próprio ensino de formação geral que anda muito ruim nessas escolas? E o que dizer da educação profissional? Como ela se configuraria como educação de qualidade?” (DORE SOARES, 1999, p. 114).

A autora afirma que, na realidade, não se debate a qualidade das Escolas Técnicas Federais e, sim, o fato de que, sendo escolas profissionalizantes, deveriam atender à classe trabalhadora. As medidas que foram implantadas para atingir esse objetivo só prejudicaram a qualidade da formação profissional, pois as escolas não preparavam os jovens para o mundo do trabalho e acabavam oferecendo uma formação geral de baixa qualidade. Além disso, medidas como a desarticulação entre a Educação Profissional e a Educação Secundária e acadêmica contribuíram para deteriorar o patrimônio das Escolas Técnicas Federais.

De maneira muito sucinta podemos dizer que, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, o Ensino Médio se configurou como um espaço para a aquisição de conhecimentos gerais e capacidades no sentido de habilitar o aluno para as exigências do mercado de trabalho competitivo, tecnológico, que exige qualidade e

produtividade. Essas são demandas de um novo modelo de desenvolvimento sustentável. Ademais, o governo desse presidente se caracterizou pela forte influência de organismos internacionais na construção das políticas para a educação.

No ano de 1999, foi realizado o primeiro Censo da Educação Profissional em 3.948 instituições que ofereciam cursos de Educação Profissional de acordo com a Lei 9.394/96 e o Decreto 2208/99. A maior parte dos estabelecimentos era de caráter privado (67%) e, entre os públicos, 20% eram estaduais, 9% municipais e 4% federais. Dos 2,8 milhões de estudantes dos cursos de Educação Profissional, 71,5% se encontravam matriculados no nível básico, **25,1% no nível técnico** e 3,4% no nível tecnológico. Em 1999, havia 716.652 estudantes matriculados no nível técnico, sendo que 57,7% desses eram da Região Sudeste. O Censo revelou também que no nível técnico havia cinco mil cursos em todo o país (OEI, 2003, p. 139).

Ainda com relação aos dados do Censo da Educação Profissional, realizado em 1999, o *Relatório sobre o Sistema Educacional do Brasil*, de 2003, observa que os cursos na área de serviços apresentaram o maior número de matrículas, sendo que cerca de um terço delas estava concentrada nos cursos de Informática e de Administração e Negócios. O relatório mostrou também que 43,1% dos ocupados brasileiros estavam ligados ao setor de serviços. De acordo com o relatório, esse setor e o de comércio registraram os maiores crescimentos em termos de novos postos criados. “No período entre 1992 e 1999, o setor de serviços apresentou um crescimento de 20,5% no total de ocupados” (OEI, 2003, p. 137).

A participação das mulheres na Educação Profissional de nível técnico, durante a década de 1990, pode ser observada nas Tabelas 4 e 5, a seguir:

Tabela 4 – Proporção de matrículas e conclusões femininas segundo áreas de cursos no Ensino Técnico - 1º semestre/1999 (%)

| Áreas de curso | Nível Técnico | |
|----------------------------------|----------------|----------------|
| | Matrículas (%) | Conclusões (%) |
| Total | 41,5 | 46,0 |
| Agropecuária e pesca | 15,4 | 17,6 |
| Total indústria | 20,0 | 20,4 |
| Indústria de transformação | 13,6 | 13,6 |
| Indústria química e petroquímica | 41,8 | 45,9 |
| Mineração | 45,4 | 46,4 |
| Geomática | 31,0 | 19,1 |
| Construção civil | 41,8 | 43,3 |
| Comércio | 37,9 | 29,8 |
| Total serviços | 52,6 | 57,7 |
| Turismo e hospitalidade | 58,0 | 59,1 |
| Transportes | 24,3 | |
| Telecomunicações | 23,1 | 38,3 |
| Informática | 42,5 | 39,9 |
| Gestão | 50,8 | 52,4 |
| Saúde | 77,2 | 79,5 |
| Comunicação | 48,9 | 49,8 |
| Artes | 35,3 | 69,4 |
| Desenvolvimento social e lazer | 58,4 | 50,6 |
| Imagem pessoal | 95,8 | 94,6 |
| Meio ambiente | 52,5 | 56,4 |
| Design | 46,0 | 34,1 |

Fonte: MEC/SEEC - Censo da Educação Profissional - 1999

Tabela 5 - Matrículas da Educação Profissional de nível técnico, segundo área e sexo, Brasil, 1999 (em números absolutos)

| Nível Técnico | Área | Matrículas | | |
|---------------|--------------|----------------|----------------|----------------|
| | | Total | Homens | Mulheres |
| | Agropecuária | 55.914 | 42.383 | 8.593 |
| | Indústria | 178.209 | 136.775 | 35.673 |
| | Comércio | 3.434 | 2.087 | 1.301 |
| | Serviços | 479.095 | 195.170 | 251.782 |
| | Total | 716.652 | 376.415 | 297.349 |

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Segundo o *Relatório sobre o Sistema Educacional do Brasil*, de 2003, a quantidade de mulheres matriculadas na Educação Profissional – soma de todos os níveis – é menor que a de homens, ao contrário do que foi observado no Censo da Educação Básica e do Ensino Superior. “Enquanto na soma do ensino fundamental, médio e superior as mulheres representam 50,3% do total de alunos, na educação profissional elas representam 39,3%, totalizando, 1,1 milhões de mulheres em cursos direcionados ao mercado de trabalho” (OEI, 2003, p. 138).

O *Relatório sobre o Sistema Educacional do Brasil* (2003) afirma ainda que as mulheres são maioria apenas no setor de serviços do nível técnico, como observamos na Tabela 4, onde representam 52,5% do total das matrículas. De acordo com os números do Censo da Educação Profissional, as mulheres são maioria em algumas áreas do setor de serviços. Na área de Imagem Pessoal, por exemplo, representam 77,2% das matrículas; na área de Saúde, 77,2% e no Turismo e Hospitalidade, 58%. Porém, de acordo com o *Relatório*, nas áreas de Saúde e Turismo e Hospitalidade, as mulheres são maioria nos três níveis de educação profissional – básico, técnico e tecnológico.

A análise das opções femininas segundo as áreas de conhecimento da Educação Profissional de nível técnico mostra a existência de algumas áreas mais permeáveis à presença das mulheres e de outras, não tão permeáveis. Essa ocorrência sinaliza a futura reprodução dos “nichos” ou “guetos” ocupacionais femininos no mercado de trabalho. Parece existir, então, uma tendência em se manter a separação sexista de homens e mulheres na escolha de suas futuras profissões.

A inserção feminina no mercado de trabalho deve ser considerada como uma importante barreira transposta, na medida em que as mulheres ampliaram seus horizontes para além do mundo doméstico. Como dito anteriormente, esse movimento é

reflexo do processo de emancipação da mulher e das novas exigências do mercado de trabalho. Entretanto, o grande problema é quando o capital “incorpora o trabalho feminino de modo desigual e diferenciado em sua divisão social e sexual do trabalho” (ANTUNES, 1999, p. 110).

Os processos de incorporação de novas tecnologias através da globalização e de inserção da mulher no mercado de trabalho não significam necessariamente a construção de uma sociedade mais igualitária e justa. Apesar de ter ocorrido o aumento de assalariadas no setor formal da economia brasileira, durante a década de 1990, é necessário considerar como essa inserção aconteceu nos diversos grupos ocupacionais. Ao se observarem os movimentos de inserção/exclusão da mão-de-obra masculina e feminina, torna-se possível verificar e “localizar os nichos nos quais persistem formas tradicionais de emprego segundo o sexo do trabalhador, assim como desvendar as novas tendências de inserção laboral das mulheres” (BRUSCHINI, 2002, p. 3).

Bruschini (2002) analisa o nível de escolaridade em associação ao processo de incorporação da mulher no mercado de trabalho durante a década de 1990³³ e elabora algumas observações sobre a estrutura ocupacional feminina. Segundo a autora, não ocorreram mudanças profundas na estrutura ocupacional feminina durante a década de 1990, pois “os movimentos do emprego formal entre as mulheres se associaram, em grande parte, a ocupações tradicionalmente femininas, como aquelas ligadas a serviços de limpeza, ocupações administrativas, magistério e enfermagem” (Ibidem, p. 4). Em sua interpretação, essas ocupações reproduzem o papel da mulher no cuidado com a família e na organização do espaço e do tempo – funções tradicionalmente desempenhadas pelo sexo feminino. Entretanto, a autora também observa que

³³ Bruschini (2002) elaborou a análise do período de 1989 - 2000 com base em dados da Rais – Relação Anual de Informações Sociais.

simultaneamente ao processo de manutenção dos papéis tradicionais aconteceram mudanças significativas em grupos específicos, como no técnico-científico, com a ampliação da participação das mulheres em ocupações de nível superior (médicas, dentistas, advogadas, jornalistas e outras); no comércio, entre os vendedores e supervisores de vendas; no grupo dos gerentes (gerentes financeiros, comerciais e publicidade) e dos diretores (diretoras de empresas de serviço comunitário e sociais).

Ainda segundo Bruschini (2002), durante a década de 1990, ocorreu um aumento da escolaridade média da população brasileira, principalmente a feminina, e houve, igualmente, seletividade na contratação. Como consequência dessa seletividade, houve uma melhoria do perfil de instrução da população ocupada. A autora afirma, com base nos dados da *Rais*, que ao longo da década de 1990, “foram gerados 1,3 milhões de empregos para pessoas com pelo menos o ensino médio completo, em contraposição à diminuição de 1,9 milhões para os que não concluíram o ensino fundamental” (Ibidem, p. 4). Os dados mostram que “as mulheres ocuparam a maioria dos empregos gerados para pessoas com maior escolaridade; o segmento feminino respondeu por 71,6% das vagas para os mais escolarizados” (Idem). Para a autora, esse movimento de incorporação da mulher em ocupações de nível superior está relacionado ao seu melhor desempenho nessas funções.

Esses aspectos nos levam a pensar que apesar de persistirem áreas mais favoráveis e permeáveis à atuação das mulheres, elas estão alcançando, gradativamente, espaços mais qualificados no mercado de trabalho. Portanto, como afirma a literatura sobre o tema, existe uma relação intensa entre a escolaridade e a participação das mulheres no mercado de trabalho.

CAPÍTULO III

Os Marcos da Educação Profissional em Nível Médio entre 2001 – 2006 e a Presença da Mulher nessa Modalidade de Ensino: os dados do Censo Escolar da Educação Profissional

O objetivo deste capítulo é apresentar os marcos históricos da Educação Profissional entre 2001 a 2006 e discutir as medidas adotadas nesse período para supostamente romper com a dualidade presente no Ensino Médio. Como mencionado na Introdução deste trabalho, a inovação desta pesquisa será apresentada e discutida neste capítulo, ao se interpretarem as tabelas elaboradas a partir dos microdados do Censo Escolar sobre a situação das mulheres nessa modalidade de ensino.

1. Diretivas para a organização da escola média e do ensino profissional no Governo Lula

No governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em meio a expectativas de que se empreendesse uma contrarreforma da Educação Profissional, foi estabelecido um Decreto (5.154/04) em julho de 2004, com a intenção de reverter a tendência ao aprofundamento do dualismo da Escola Média. Dore Soares (2006) explica que a instituição do Decreto foi justificada por seus formuladores como sendo uma medida rápida, que evitaria um debate com a sociedade civil e o confronto de forças sociais e políticas, que levariam à derrota da proposta da “esquerda progressista”³⁴. O novo

³⁴A proposta progressista, manifesta por meio do Decreto n. 5.154/04, revoga o Decreto n. 2.208/97. O Decreto n. 5.154/04 recoloca a possibilidade da oferta de Educação Profissional Técnica de nível médio e

Decreto, inspirado na proposta de Escola Politécnica³⁵ para os(as) filhos(as) dos(as) trabalhadores(as), tornou possível a integração do Ensino Médio com o Técnico de nível médio³⁶. Porém, não deu conta de resolver os problemas da Educação Profissional, já que manteve vários aspectos do Decreto 2.208/97, assinado no governo Fernando Henrique Cardoso, como por exemplo, a modularização do ensino e as certificações intermediárias.

De acordo com Melo (2005), a nova configuração da Escola Média, e dentro dela, da Escola Profissional, não pareceu pretender romper com a institucionalidade construída pela legislação anterior (Decreto 2208/97). A razão é que continuam prevalecendo, na atualidade, os princípios e conteúdos que moldavam a Escola Profissional no governo FHC e que afirmam a separação entre o Ensino Acadêmico e o Profissional. Assim, reforça-se, mais uma vez na história da educação brasileira, o dualismo estrutural. Aliás, se fizermos uma síntese das configurações da Escola Média e, em especial, da Escola Profissional, desde os primeiros anos do século XX, veremos que a organização dualista da escola tem sido um traço marcante em sua história. Não obstante as diversas leis sucessivamente adotadas para alterar essa condição, chegamos ao início do século XXI carregando essa “marca social”, e nos achamos ainda muito distantes de construir um projeto de escola unitária.

A perspectiva de que a Escola Média deve se aproximar do ideal de escola unitária, de inspiração gramsciana, conforme defendido por Dore Soares (2003), implica

o Ensino Médio de *forma integrada*, num mesmo curso, com currículo próprio, articulado organicamente e estruturado como uma proposta de totalidade para a formação.

³⁵ A politécnica é uma filosofia que orienta a esquerda desde a época da Constituinte – nos anos 1980 – confundindo a noção de escola unitária de Gramsci com a proposta soviética de Escola Politécnica.

³⁶ O Decreto de julho de 2004 determinou que a Educação Profissional fosse desenvolvida por meio de cursos e programas referentes (a) à formação inicial e continuada dos trabalhadores; (b) à Educação Profissional técnica e de nível médio e (c) à Educação Profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

que a escola não pode se manter atrelada às exigências do setor produtivo, devendo, antes, gozar de autonomia em relação às demandas empresariais. Todavia, ela deve acompanhar o avanço científico e tecnológico que é incorporado às mudanças no mundo do trabalho, i.e., deve estabelecer uma relação com esse universo, mediante a oferta de uma formação mais completa aos jovens.

Dore Soares (2002) pontua que, muito mais do que uma boa formação geral, a escola deve preparar o cidadão para compreender criticamente o seu contexto social, histórico e político e torná-lo capaz de influenciar os rumos da sociedade em que vive. Além disso, a escola deve proporcionar também

“uma boa formação técnica e tecnológica, que forneça condições para a aquisição de capacidades para o engajamento no mundo do trabalho. O princípio é o de que o exercício da cidadania, no sentido pleno, requer essas duas dimensões da formação humana, enfim, uma formação unitária” (DORE SOARES, 2002, *online*).

Ao longo dos Capítulos 2 e 3, mostramos que a Escola Média se organizou, historicamente, de forma dualista. Isso pôs, de um lado, a formação de caráter propedêutico, que visa à formação de jovens para o ingresso na universidade, e, de outro, a formação técnica, que prepara os jovens para a entrada no mercado de trabalho. Como já dito, Gramsci (2000) compreende o dualismo escolar como sendo um produto da estrutura social classista do sistema capitalista. Para o teórico, o problema está na estrutura diferenciada da sociedade, que se reflete na organização dual da escola. A escola unitária, proposta por ele, configura-se como uma estratégia para se superar a dualidade, ou seja, romper com as divisões classistas que separam a sociedade em

governantes e governados e desenvolver a sociedade civil. A ideia da escola unitária considera além da unidade das formações geral e profissional, assumindo, por seu horizonte, a luta pela igualdade social. Dore Soares (2004) explica que, para Gramsci, essa luta não é proposta como uma revolução imediata, que desmonte toda a estrutura social capitalista num só golpe, mas

“requer um trabalho paciente de identificação de espaços para ampliar conquistas democráticas, particularmente no campo cultural. Envolve, sim, uma elevação cultural dos trabalhadores, preocupando-se com os métodos para que estes sejam capazes de formular conceitos, de compreender o mundo em que vivem, de saber se orientar, elaborar críticas e participar do governo da sociedade (DORE SOARES, 2004, *online*).

Se a organização dual da escola é reflexo da estrutura social classista do sistema capitalista, a inserção da mulher em cursos de nível técnico também reflete as mudanças sociais e econômicas que ocorrem a partir do século XX. A análise sobre a participação feminina na Escola Técnica nos mostrou que gradativamente as mulheres ampliaram a sua participação na Educação Profissional. Em um movimento de conformação e resistência, elas conquistaram “novos” espaços, até então ocupados exclusivamente aos homens.

Entretanto, veremos que as áreas da Educação Profissional Técnica em que as mulheres constituem maioria continuam sendo os espaços que reproduzem as habilidades das tarefas desenvolvidas por elas no ambiente doméstico, tais como o **cuidado materno** e a **organização do tempo e do espaço**. Parece-nos que as áreas de concentração feminina na Educação Profissional são as mesmas áreas em que as

mulheres se concentram no mercado de trabalho: Saúde, Gestão, Imagem Pessoal, Serviços Sociais, etc.

2. Os dados do Censo Escolar da Educação Profissional

Nesta seção, apresentamos os dados do Censo Escolar da Educação Profissional. Antes, porém, de passarmos à apresentação das tabelas, expomos, brevemente, os procedimentos metodológicos que guiaram a organização dos dados e descrevemos o Censo Escolar.

2.1. Procedimentos metodológicos

O objetivo deste trabalho, conforme já mencionado, é o de compreender a situação das mulheres na Educação Profissional de nível médio, no Brasil, em Minas Gerais e na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Para alcançar esse objetivo e responder às questões apresentadas na introdução deste trabalho, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa.

A pesquisa qualitativa se refere à análise documental (Decretos, Leis, Portaria, etc.) que realizamos com o objetivo de esclarecer o desenvolvimento da Educação Profissional, bem como de compreender as diferentes configurações que a Escola Profissional ganhou, desde o início do século passado. Os diferentes documentos não foram utilizados como estratégia única para se compreenderem as diferentes configurações da Escola Profissional, mas em conjunto com a pesquisa de ordem

teórica, a fim de se esclarecer o conceito de gênero e se examinar o problema do dualismo no ensino brasileiro – temas importantes para este estudo.

Dentre os instrumentos de pesquisa destacamos:

(a) Legislações – A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); os Pareceres e Resoluções da Educação Profissional de nível técnico;

(b) Planos – Planos de Ação da ONU visando à melhoria da situação das mulheres.

(c) Documentos técnicos – Artigos e trabalhos de autores que influenciaram a implementação de políticas públicas para a Educação Profissional.

(d) Relatórios – Relatório sobre a Formação das Mulheres Trabalhadoras no Brasil e o Relatório sobre o Sistema Educacional no Brasil.

A motivação para desenvolvermos este estudo nasceu da tentativa de se realizar uma pesquisa sobre o processo de evasão escolar de mulheres na Educação Profissional, partindo-se dos dados do Censo Escolar. Porém, ao analisarmos os dados do Censo, percebemos que o bloco específico da Educação Profissional não fornecia informações suficientes para que o índice que mede a evasão escolar fosse calculado como aprovação, reprovação ou abandono. No decorrer da pesquisa, observamos também uma lacuna na bibliografia: não havia nenhum trabalho sobre a situação das mulheres na Educação Profissional. Dessa forma, como estudar a evasão escolar se não

havia ainda nenhum estudo brasileiro que discutisse a presença das mulheres nessa modalidade de ensino, durante o período de 2001 a 2006? Percebemos, então, que tínhamos dados suficientes para mapear a presença feminina nessa modalidade de ensino, e optamos por realizar um estudo que pudesse contribuir para o preenchimento dessa lacuna.

A pesquisa de natureza quantitativa refere-se à coleta de dados junto ao MEC/INEP – Censo Escolar, cujo objetivo foi o de recolher informações sobre o número de matrículas (segundo as variáveis sexo, idade e raça), o número de estabelecimentos e suas distribuições conforme as dependências administrativas, modalidades, e áreas profissionais. Nesse sentido, buscou-se identificar a frequência com que certas características ocorriam e, a partir daí, fazer algumas inferências e observações, levando em consideração as informações históricas tratadas ao longo do Capítulo 1. Em alguns momentos, realizamos *apenas* a descrição dos dados, pois nos faltava um arcabouço teórico que nos permitisse analisá-los num contexto mais amplo. A principal contribuição deste trabalho é a sistematização dos dados da Educação Profissional de nível médio, no Brasil, em Minas Gerais e na Região Metropolitana de Belo Horizonte, e a elaboração de tabelas e gráficos que permitiram a primeira análise brasileira sobre a presença feminina nessa modalidade de ensino.

Durante o processo de pesquisa, deparamo-nos com um enorme volume de dados que precisavam ser sistematizados e analisados através de categorias que permitissem dar-lhes algum significado. À medida que fomos organizando os dados em tabelas, procuramos, quando possível, construir nossas interpretações, e quando não, formular perguntas para uma futura análise. Este estudo também torna público um extenso volume de informações anualmente levantadas sobre essa modalidade de

ensino. Finalmente, os dados do Censo Escolar foram organizados e analisados no programa estatístico para as Ciências Sociais, o *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Trabalhamos com aproximadamente sessenta variáveis por ano.

2.2. Censo Escolar: pesquisa nacional na área de educação

O Censo Escolar é uma pesquisa declaratória de abrangência nacional, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que levanta informações estatísticas sobre estabelecimentos escolares públicos e privados da educação básica. O Censo é o principal instrumento de coleta de informações sobre a educação básica. De acordo com o INEP, essas informações são utilizadas para se traçar um panorama nacional da educação básica, além de servirem de referência para a formulação de políticas públicas e execução de programas na área da educação. (BRASIL, 2006)

Desde 2001, a Diretoria de Estatísticas da Educação Básica (Deeb), responsável pela coordenação do Censo Escolar, vem coletando dados da Educação Profissional técnica de nível médio, em um bloco específico para essa modalidade. Nossa pesquisa abrange o período de 2001 a 2006, pois até 2008 – ano em que organizamos os microdados – o Censo de 2007 não havia sido liberado pelo INEP. Devido ao extenso volume de dados disponíveis, optamos por organizar e trabalhar com o bloco específico da coleta dos dados da Educação Profissional. Esclarecemos, ainda, que as informações contidas neste trabalho dizem respeito às formas *concomitante e subsequente* dessa modalidade de ensino, pelo fato de essas duas estarem presentes no

bloco específico³⁷ da coleta de dados da Educação Profissional. Como mencionado no Capítulo 2, nas formas concomitante e subsequente, o estudante cursa ou já cursou o Ensino Médio, com matrículas distintas para os dois cursos (Ensino Médio e Educação Profissional).

A seguir serão apresentadas as tabelas elaboradas a partir dos microdados do Censo Escolar que incluem informações gerais dessa modalidade de ensino, durante o período de 2001 a 2006. Antes, porém, de apresentarmos as tabelas e discutirmos a situação da mulher na educação técnica de nível médio, consideramos relevante destacar alguns aspectos significativos sobre essa modalidade, a fim de que em um segundo momento, a análise sobre a situação da mulher seja apresentada num quadro maior.

2.3. Principais aspectos da Educação Profissional de nível médio no Brasil, em Minas Gerais e na Região Metropolitana de Belo Horizonte

Esta seção apresenta os dados pertinentes à Educação Profissional de nível médio como um todo, no Brasil, Minas Gerais e Região Metropolitana de Belo Horizonte, i.e., não se separam os dados tendo em vista a participação de homens e mulheres nessa modalidade de ensino. Serão enfocadas três questões³⁸: (a) o número de estabelecimentos e matrículas; (b) o número de estabelecimentos e matrículas por dependência administrativa e (c) o número de matrículas por área ocupacional.

³⁷ A forma integrada, em que o estudante cursa, no mesmo currículo, a Educação Profissional e o Ensino Médio, com uma única matrícula, foi registrada no bloco do Ensino Médio.

³⁸ Optamos em não trabalhar com a variável “concluintes”, pois os resultados encontrados na pesquisa parecem merecer atenção especial, já que se distanciam *imensamente* do número de matrículas. As explicações do INEP sobre essa questão ainda não são suficientes para apresentar os dados de concluintes como realidade.

2.3.1. Número de estabelecimentos e matrículas

Tabela 6 – Estabelecimentos e Matrículas da Educação Profissional de Nível Médio - Brasil, Minas Gerais e Região Metropolitana de Belo Horizonte - 2001 a 2006

| Ano | Brasil | | Minas Gerais | | Região Metropolitana de Belo Horizonte | |
|------|------------------|------------|------------------|------------|--|------------|
| | Estabelecimentos | Matrículas | Estabelecimentos | Matrículas | Estabelecimentos | Matrículas |
| 2001 | 2.441 | 462.258 | 210 | 35.655 | 64 | 12.970 |
| 2002 | 2.962 | 565.042 | 278 | 60.045 | 104 | 26.500 |
| 2003 | 3.084 | 589.383 | 369 | 75.037 | 94 | 23.112 |
| 2004 | 3.154 | 676.093 | 404 | 81.474 | 102 | 25.067 |
| 2005 | 3.301 | 707.263 | 431 | 86.168 | 108 | 26.345 |
| 2006 | 3.376 | 744.690 | 453 | 86.437 | 103 | 23.659 |

Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar – Elaboração Própria

Em 2001, havia no **Brasil** 2.441 escolas que ofereciam cursos de Educação Profissional de nível médio, com 462.258 estudantes matriculados. Já em 2006, essa modalidade de ensino passou a ser oferecida por 3.376 instituições, o que corresponde a um crescimento de 38,30% nesse período de análise. O número de matrículas, por sua vez, subiu para 744.690, representando um aumento de aproximadamente 61,09% durante 2001 e 2006. Em **Minas Gerais**, observa-se que o número de estabelecimentos da Educação Profissional cresceu 115,71%, e o número de matrículas também apresentou um aumento significativo de 142,42%. Dessa forma, pode-se dizer que o crescimento proporcional em Minas Gerais foi maior que no Brasil, tanto em estabelecimentos, quanto em matrículas. Finalmente, o número de estabelecimentos da **Região Metropolitana de Belo Horizonte** apresentou um crescimento de aproximadamente 60,93%, durante o período analisado. Já o número de matrículas cresceu 82,41%.

De modo geral, a Tabela 6 mostra que houve uma expansão significativa da Educação Profissional de nível técnico, durante o período de 2001 a 2006, nas três regiões analisadas.

2.3.2. Número de estabelecimentos e matrículas por dependência administrativa

Tabela 7 – Estabelecimentos da Educação Profissional de Nível Médio por Dependência Administrativa – Brasil – 2001 a 2006

| Ano | Total | Estabelecimentos por Dependência Administrativa – Brasil | | | | | | | |
|------|-------|--|-----|----------|------|-----------|-----|---------|------|
| | | Federal | | Estadual | | Municipal | | Privada | |
| | | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 2001 | 2.441 | 125 | 5,2 | 619 | 25,7 | 103 | 4,3 | 1.564 | 64,9 |
| 2002 | 2.962 | 139 | 4,7 | 891 | 30,1 | 110 | 3,7 | 1.822 | 61,5 |
| 2003 | 3.084 | 138 | 4,5 | 765 | 24,8 | 119 | 3,9 | 2.062 | 66,9 |
| 2004 | 3.154 | 143 | 4,5 | 622 | 19,7 | 134 | 4,2 | 2.255 | 71,5 |
| 2005 | 3.301 | 146 | 4,4 | 646 | 19,6 | 137 | 4,2 | 2.372 | 71,9 |
| 2006 | 3.376 | 144 | 4,3 | 727 | 21,5 | 129 | 3,8 | 2.376 | 70,4 |

Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar – Elaboração Própria

Tabela 8 – Estabelecimentos da Educação Profissional de Nível Médio por Dependência Administrativa – Minas Gerais – 2001 a 2006

| Ano | Total | Estabelecimentos por Dependência Administrativa – Minas Gerais | | | | | | | |
|------|-------|--|-----|----------|-----|-----------|------|---------|------|
| | | Federal | | Estadual | | Municipal | | Privada | |
| | | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 2001 | 210 | 18 | 8,6 | 9 | 4,3 | 21 | 10,0 | 162 | 77,1 |
| 2002 | 278 | 22 | 7,9 | 16 | 5,8 | 25 | 9,0 | 215 | 77,3 |
| 2003 | 369 | 22 | 6,0 | 35 | 9,5 | 27 | 7,3 | 285 | 77,2 |
| 2004 | 404 | 22 | 5,4 | 35 | 8,7 | 34 | 8,4 | 313 | 77,5 |
| 2005 | 431 | 22 | 5,1 | 30 | 7,0 | 34 | 7,9 | 345 | 80,0 |
| 2006 | 453 | 21 | 4,6 | 23 | 5,1 | 30 | 6,6 | 379 | 83,7 |

Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar – Elaboração Própria

Tabela 9 – Estabelecimentos da Educação Profissional de Nível Médio por Dependência Administrativa (2001 a 2006) – Região Metropolitana de Belo Horizonte

| Ano | Total | Estabelecimentos por Dependência Administrativa – Região Metropolitana de Belo Horizonte | | | | | | | |
|------|-------|--|-----|----------|---|-----------|------|---------|------|
| | | Federal | | Estadual | | Municipal | | Privada | |
| | | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 2001 | 64 | 3 | 4,7 | 0 | 0 | 8 | 12,5 | 53 | 82,8 |

| | | | | | | | | | |
|------|-----|---|-----|---|-----|---|-----|----|------|
| 2002 | 104 | 4 | 3,8 | 2 | 1,9 | 9 | 8,7 | 89 | 85,6 |
| 2003 | 94 | 3 | 3,2 | 2 | 2,1 | 5 | 5,3 | 84 | 89,4 |
| 2004 | 102 | 3 | 2,9 | 4 | 3,9 | 9 | 8,8 | 86 | 84,3 |
| 2005 | 108 | 3 | 2,8 | 3 | 2,8 | 9 | 8,3 | 93 | 86,1 |
| 2006 | 103 | 3 | 2,9 | 3 | 2,9 | 5 | 4,9 | 92 | 89,3 |

Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar – Elaboração Própria

Os dados apresentados nas Tabelas 7, 8 e 9 mostram dois aspectos relevantes para se caracterizar a Educação Profissional de nível médio. O primeiro é que a maioria das instituições dessa modalidade de ensino é privada. Durante o ano de 2006, por exemplo, a participação das instituições privadas representou 70,4% no **Brasil**, 83,7% em Minas Gerais e 89,3% na Região Metropolitana de Belo Horizonte. O segundo aspecto diz respeito à distribuição dos estabelecimentos por dependência administrativa. No Brasil, verificamos o seguinte movimento: a rede federal cresceu 15,20%, a estadual, 17,44%, a municipal, 25,24%, e a particular apresentou o maior índice de crescimento dos estabelecimentos no Brasil, 51,91%. Em **Minas Gerais**, a rede federal apresentou um crescimento de 16,66%, a estadual, de 155,55%, a municipal, de 42,85%, e a privada, de 133,95%. Na **Região Metropolitana de Belo Horizonte**, a variação foi um pouco diferente. Os estabelecimentos federais não cresceram, os estaduais cresceram 300%³⁹. Nos municipais ocorreu uma queda de 37,50% no número de instituições, e as escolas privadas apresentaram um crescimento de 73,58% no período analisado.

Vejamos agora como se distribuíram as matrículas, ao longo do período sob análise, segundo a dependência administrativa:

Tabela 10 – Matrículas da Educação Profissional de Nível Médio por Dependência Administrativa – Brasil – 2001 a 2006

³⁹ É necessário considerar que em 2001 não havia instituição estadual de Educação Profissional na Região Metropolitana de Belo Horizonte.

| Ano | Total | Matrículas por Dependência Administrativa - Brasil | | | | | | | |
|------|---------|--|-------|----------|-------|-----------|------|---------|-------|
| | | Federal | | Estadual | | Municipal | | Privada | |
| | | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 2001 | 462.258 | 56.579 | 12,2 | 159.745 | 34,6 | 15.412 | 3,3 | 230.522 | 49,9 |
| 2002 | 565.042 | 72.249 | 12,8% | 187.196 | 33,1% | 19.698 | 3,5% | 285.899 | 50,6% |
| 2003 | 589.383 | 79.484 | 13,5% | 165.266 | 28,0% | 19.648 | 3,3% | 324.985 | 55,1% |
| 2004 | 676.093 | 82.293 | 12,2% | 179.456 | 26,5% | 21.642 | 3,2% | 392.702 | 58,1% |
| 2005 | 707.263 | 83.762 | 11,8% | 188.042 | 26,6% | 23.545 | 3,3% | 411.914 | 58,2% |
| 2006 | 744.690 | 79.878 | 10,7% | 233.710 | 31,4% | 23.074 | 3,1% | 408.028 | 54,8% |

Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar – Elaboração Própria

Tabela 11 – Matrículas da Educação Profissional de Nível Médio por Dependência Administrativa – Minas Gerais – 2001 a 2006

| Ano | Total | Matrículas por Dependência Administrativa – Minas Gerais | | | | | | | |
|------|--------|--|----|----------|---|-----------|---|---------|----|
| | | Federal | | Estadual | | Municipal | | Privada | |
| | | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 2001 | 35.655 | 8.377 | 23 | 1.254 | 4 | 2.359 | 7 | 23.665 | 66 |
| 2002 | 60.045 | 13.321 | 22 | 2.361 | 4 | 4.302 | 7 | 40.061 | 67 |
| 2003 | 75.037 | 14.943 | 20 | 4.558 | 6 | 4.322 | 6 | 51.214 | 68 |
| 2004 | 81.474 | 15.726 | 19 | 4.857 | 6 | 5.021 | 6 | 55.870 | 69 |
| 2005 | 86.168 | 15.617 | 18 | 4.376 | 5 | 4.683 | 5 | 61.492 | 71 |
| 2006 | 86.437 | 13.006 | 15 | 3.638 | 4 | 4.454 | 5 | 65.339 | 76 |

Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar – Elaboração Própria

Tabela 12 – Matrículas da Educação Profissional de Nível Médio por Dependência Administrativa – Região Metropolitana de Belo Horizonte – 2001 a 2006

| Ano | Total | Matrículas por Dependência Administrativa – Região Metropolitana de Belo Horizonte | | | | | | | |
|------|--------|--|----|----------|---|-----------|----|---------|----|
| | | Federal | | Estadual | | Municipal | | Privada | |
| | | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 2001 | 12.970 | 2.074 | 16 | - | - | 1.056 | 8 | 9.840 | 76 |
| 2002 | 26.500 | 3.501 | 13 | 225 | 1 | 2.634 | 10 | 20.140 | 76 |
| 2003 | 23.112 | 2.633 | 11 | 533 | 2 | 1.041 | 5 | 18.905 | 82 |
| 2004 | 25.067 | 2.696 | 11 | 776 | 3 | 1.470 | 6 | 20.125 | 80 |
| 2005 | 26.345 | 3.623 | 14 | 854 | 3 | 1.371 | 5 | 20.497 | 78 |
| 2006 | 23.659 | 2.248 | 10 | 682 | 3 | 953 | 4 | 19.776 | 84 |

Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar – Elaboração Própria

Os dados sobre a distribuição de matrículas por dependência administrativa (Tabela 10, 11 e 12, acima) nos permitem observar um movimento parecido com a tendência registrada na distribuição dos estabelecimentos, ainda que com proporções

diferentes. No **Brasil**, em 2006, as escolas particulares apresentaram o maior número de matrículas (54,8%). Em seguida, aparecem as escolas da rede estadual, com 31,4% de alunos, as da rede federal, com 10,7%, e as municipais, com 3,1%. Em **Minas Gerais**, no mesmo ano, 76% das matrículas estavam na rede particular, 15% na federal, 5% na municipal, e 4% na estadual. A **Região Metropolitana de Belo Horizonte** apresentou o mesmo movimento de Minas Gerais, com 84% das matrículas na rede particular, 10% na federal, 4% na municipal e 3% na estadual.

2.3.3. Número de matrículas por área ocupacional

A Resolução CNE/CEB n° 04/1999 classificou a formação profissional técnica em vinte áreas, deliberou as competências gerais do técnico por área profissional e também definiu os procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico. As Tabelas 13, 14 e 15 apresentam as matrículas distribuídas por **área profissional** de curso, de acordo com a classificação definida na Resolução.

Tabela 13 – Matrículas da Educação Profissional, por Ano, segundo a Área Profissional – Brasil – 2001 a 2006

| Área Profissional | Matrículas da Educação Profissional | | | | | | | | | | | |
|-------------------------|-------------------------------------|------|---------|------|---------|------|---------|------|---------|------|---------|------|
| | 2001 | | 2002 | | 2003 | | 2004 | | 2005 | | 2006 | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Brasil | 462.258 | 100 | 565.042 | 100 | 589.383 | 100 | 676.093 | 100 | 707.263 | 100 | 744.690 | 100 |
| Agropecuária | 26.745 | 5,8 | 32.241 | 5,7 | 39.135 | 6,6 | 46.239 | 6,8 | 42.837 | 6,1 | 44.096 | 5,9 |
| Recursos Pesqueiros | 238 | 0,1 | 347 | 0,1 | 358 | 0,1 | 172 | 0,0 | 114 | 0,0 | 263 | 0,0 |
| Indústria | 86.056 | 18,6 | 108.294 | 19,2 | 109.559 | 18,6 | 114.741 | 17,0 | 128.153 | 18,1 | 139.869 | 18,8 |
| Mineração | 861 | 0,2 | 1.181 | 0,2 | 1.318 | 0,2 | 1.588 | 0,2 | 2.112 | 0,3 | 3.192 | 0,4 |
| Química | 11.739 | 2,5 | 14.421 | 2,6 | 18.068 | 3,1 | 21.580 | 3,2 | 24.970 | 3,5 | 28.143 | 3,8 |
| Construção Civil | 11.535 | 2,5 | 12.499 | 2,2 | 13.767 | 2,3 | 14.025 | 2,1 | 13.500 | 1,9 | 13.989 | 1,9 |
| Geomática | 804 | 0,2 | 930 | 0,2 | 1.403 | 0,2 | 1.145 | 0,2 | 1.379 | 0,2 | 1.420 | 0,2 |
| Comércio | 7.701 | 1,7 | 8.186 | 1,4 | 6.676 | 1,1 | 6.683 | 1,0 | 8.225 | 1,2 | 6.958 | 0,9 |
| Turismo e Hospitalidade | 12.223 | 2,6 | 12.334 | 2,2 | 10.580 | 1,8 | 10.777 | 1,6 | 11.235 | 1,6 | 11.628 | 1,6 |
| Transportes | 824 | 0,2 | 1.312 | 0,2 | 1.378 | 0,2 | 2.236 | 0,3 | 1.581 | 0,2 | 2.850 | 0,4 |
| Telecomunicações | 13.342 | 2,9 | 15.131 | 2,7 | 12.536 | 2,1 | 11.811 | 1,7 | 9.190 | 1,3 | 8.199 | 1,1 |
| Informática | 80.547 | 17,4 | 93.227 | 16,5 | 82.969 | 14,1 | 89.748 | 13,3 | 80.765 | 11,4 | 77.844 | 10,5 |

| | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------------|--------|------|--------|------|--------|------|--------|------|--------|------|--------|------|
| Indústria | 7.119 | 20,0 | 10.685 | 17,8 | 13.227 | 17,6 | 13.929 | 17,1 | 16.888 | 19,6 | 19.345 | 22,4 |
| Mineração | 518 | 1,5 | 690 | 1,1 | 860 | 1,1 | 1.226 | 1,5 | 1.257 | 1,5 | 2.372 | 2,7 |
| Química | 481 | 1,3 | 1.113 | 1,9 | 1.515 | 2,0 | 1.596 | 2,0 | 1.986 | 2,3 | 2.360 | 2,7 |
| Construção Civil | 555 | 1,6 | 763 | 1,3 | 860 | 1,1 | 1.131 | 1,4 | 996 | 1,2 | 587 | 0,7 |
| Geomática | - | - | - | - | 162 | 0,2 | 125 | 0,2 | 229 | 0,3 | 136 | 0,2 |
| Comércio | 197 | 0,6 | 134 | 0,2 | 143 | 0,2 | 493 | 0,6 | 298 | 0,3 | 300 | 0,3 |
| Turismo e Hospitalidade | 542 | 1,5 | 682 | 1,1 | 1.174 | 1,6 | 825 | 1,0 | 944 | 1,1 | 1.463 | 1,7 |
| Transportes | 174 | 0,5 | 196 | 0,3 | 232 | 0,3 | 253 | 0,3 | 215 | 0,2 | 189 | 0,2 |
| Telecomunicações | 775 | 2,2 | 1.842 | 3,1 | 1.785 | 2,4 | 1.494 | 1,8 | 827 | 1,0 | - | - |
| Informática | 5.554 | 15,6 | 7.616 | 12,7 | 7.927 | 10,6 | 8.733 | 10,7 | 6.664 | 7,7 | 6.208 | 7,2 |
| Gestão | 2.945 | 8,3 | 6.002 | 10,0 | 6.313 | 8,4 | 6.935 | 8,5 | 6.645 | 7,7 | 6.293 | 7,3 |
| Saúde | 12.569 | 35,3 | 22.525 | 37,5 | 27.876 | 37,1 | 33.343 | 40,9 | 38.135 | 44,3 | 36.618 | 42,4 |
| Comunicação | 208 | 0,6 | 217 | 0,4 | 217 | 0,3 | 183 | 0,2 | 139 | 0,2 | 97 | 0,1 |
| Artes | 183 | 0,5 | 146 | 0,2 | 169 | 0,2 | 147 | 0,2 | 155 | 0,2 | 156 | 0,2 |
| Desenvolvimento Social e Lazer | 15 | 0,0 | 115 | 0,2 | 1.710 | 2,3 | 1.225 | 1,5 | 758 | 0,9 | 212 | 0,2 |
| Imagem Pessoal | 47 | 0,1 | 62 | 0,1 | 13 | 0,0 | 64 | 0,1 | 216 | 0,3 | 249 | 0,3 |
| Meio Ambiente | 495 | 1,4 | 473 | 0,8 | 856 | 1,1 | 1.226 | 1,5 | 1.646 | 1,9 | 1.842 | 2,1 |
| Design | 1.033 | 2,9 | 1.078 | 1,8 | 1.071 | 1,4 | 1.143 | 1,4 | 797 | 0,9 | 857 | 1,0 |

Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar – Elaboração Própria

De modo geral, os dados de matrícula por área em **Minas Gerais** indicam um movimento parecido com aquele observado no Brasil. As matrículas na área de Saúde também aumentaram em Minas Gerais durante o período estudado. Em 2001, foram registrados aproximadamente 12 mil estudantes em cursos da área de Saúde (35,3% do total das matrículas). Em 2006, esse número passou para 36 mil (42% do total). Outras áreas representativas quanto ao número de matrícula, em 2006, foram: Indústria (22,4%); Agropecuária (8,3%); Gestão (7,3%); e Informática (7,2%). Essas quatro áreas, juntamente com a área da Saúde, foram responsáveis por 87,2% do total de matrículas. Observa-se ainda que, em Minas Gerais, a área de Agropecuária se destaca dentro do quadro das mais representativas, e do mesmo modo que ocorreu no Brasil, os cursos da área de Informática apresentaram um relativo decréscimo no período analisado, passando de 15,6%, em 2001, para 7,2%, em 2006.

Em Minas Gerais as áreas pouco expressivas em relação à quantidade de alunos são: Construção Civil (0,7%), Geomática (0,2%), Comércio (0,3%), Transportes (0,2%), Comunicação (0,1%), Artes (0,2%), Desenvolvimento Social e Lazer (0,2%), e Imagem Pessoal (0,3%).

Tabela 15 – Matrículas da Educação Profissional, por Ano, segundo a Área Profissional – Região Metropolitana de Belo Horizonte – 2001 a 2006

| Área Profissional | Matrículas da Educação Profissional | | | | | | | | | | | |
|--|-------------------------------------|------|--------|------|--------|------|--------|------|--------|------|--------|------|
| | 2001 | | 2002 | | 2003 | | 2004 | | 2005 | | 2006 | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Região Metropolitana de Belo Horizonte | 12.970 | 100 | 26.500 | 100 | 23.112 | 100 | 25.067 | 100 | 26.345 | 100 | 23.659 | 100 |
| Agropecuária | 40 | 0,3 | 592 | 2,2 | 1.375 | 5,9 | 336 | 1,3 | 378 | 1,4 | 379 | 1,6 |
| Recursos Pesqueiros | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Indústria | 1.834 | 14,1 | 4.370 | 16,5 | 3.479 | 15,1 | 4.218 | 16,8 | 5.102 | 19,4 | 5.565 | 23,5 |
| Mineração | - | - | 493 | 1,9 | 119 | 0,5 | 97 | 0,4 | 224 | 0,9 | 409 | 1,7 |
| Química | 248 | 1,9 | 708 | 2,7 | 468 | 2,0 | 621 | 2,5 | 679 | 2,6 | 533 | 2,3 |
| Construção Civil | 241 | 1,9 | 504 | 1,9 | 270 | 1,2 | 300 | 1,2 | 449 | 1,7 | 174 | 0,7 |
| Geomática | - | - | - | - | - | - | - | - | 114 | 0,4 | - | - |
| Comércio | - | - | 87 | 0,3 | 5 | 0,0 | 217 | 0,9 | 98 | 0,4 | 91 | 0,4 |
| Turismo e Hospitalidade | 250 | 1,9 | 383 | 1,4 | 332 | 1,4 | 281 | 1,1 | 501 | 1,9 | 352 | 1,5 |
| Transportes | 145 | 1,1 | 146 | 0,6 | 179 | 0,8 | 197 | 0,8 | 190 | 0,7 | 158 | 0,7 |
| Telecomunicações | 539 | 4,2 | 1.129 | 4,3 | 845 | 3,7 | 371 | 1,5 | 123 | 0,5 | 66 | 0,3 |
| Informática | 1.923 | 14,8 | 2.980 | 11,2 | 1.966 | 8,5 | 2.950 | 11,8 | 1.511 | 5,7 | 1.337 | 5,7 |
| Gestão | 1.175 | 9,1 | 1.930 | 7,3 | 1.571 | 6,8 | 1.879 | 7,5 | 2.097 | 8,0 | 1.535 | 6,5 |
| Saúde | 4.898 | 37,8 | 11.619 | 43,8 | 10.199 | 44,1 | 11.659 | 46,5 | 13.074 | 49,6 | 11.389 | 48,1 |
| Comunicação | 154 | 1,2 | 207 | 0,8 | 217 | 0,9 | 145 | 0,6 | 120 | 0,5 | 97 | 0,4 |
| Artes | 100 | 0,8 | 98 | 0,4 | 103 | 0,4 | 84 | 0,3 | 91 | 0,3 | 81 | 0,3 |
| Desenvolvimento Social e Lazer | 15 | 0,1 | 18 | 0,1 | 756 | 3,3 | 613 | 2,4 | 554 | 2,1 | 155 | 0,7 |
| Imagem Pessoal | - | - | 62 | 0,2 | 13 | 0,1 | 64 | 0,3 | 175 | 0,7 | 205 | 0,9 |
| Meio Ambiente | 375 | 2,9 | 161 | 0,6 | 267 | 1,2 | 265 | 1,1 | 226 | 0,9 | 403 | 1,7 |
| Design | 1.033 | 8,0 | 1.013 | 3,8 | 948 | 4,1 | 770 | 3,1 | 639 | 2,4 | 730 | 3,1 |

Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar – Elaboração Própria

Na **Região Metropolitana de Belo Horizonte**, entre 2001 e 2006, notamos o progressivo aumento do número de estudantes nas áreas de Indústria e Saúde. Em 2001, foram registradas 1.834 matrículas na primeira área (14,1% do total de matrículas), número que passa para 5.565 (23% do total de matrículas) em 2006. A área da Saúde também apresentou um crescimento considerável. Em 2001, foram 4.898 matrículas (37,8% do total). Em 2006, esse número passou para 11.389 (48,1% do total de matrículas). As duas áreas juntas foram responsáveis por 71,60% das matrículas da Educação Profissional de nível técnico. Em 2006, as áreas mais representativas quanto ao número de matrículas, na Região Metropolitana de Belo Horizonte, foram: Saúde (48,10%); Indústria (23,5%), Gestão (6,5%) e Informática (5,7%). As demais não apresentaram um número significativo de matrículas.

2.4. A presença das mulheres na Educação Profissional de nível médio

Depois desse breve panorama da Educação Profissional no Brasil, em Minas Gerais e na Região Metropolitana de Belo Horizonte, veremos, a seguir, a situação das mulheres nessa modalidade de ensino através de tabelas e gráficos que expõem essa realidade. As informações contidas no Censo Escolar nos permitiram elaborar tabelas sobre: (1) as matrículas da Educação Profissional, por ano e sexo, segundo a área profissional, entre 2001 e 2006, no Brasil, em Minas Gerais e na Região Metropolitana de Belo Horizonte e (2) as matrículas por cor/raça, segundo a área profissional entre 2005 e 2006⁴⁰, nessas mesmas regiões.

2.4.1. Matrículas da Educação Profissional, por ano e sexo, segundo a área profissional

⁴⁰ Em 2001, 2002, 2003 e 2004 não foram coletadas informações sobre raça/cor no Censo Escolar da Educação Profissional.

Tabela 16 – Matrículas da Educação Profissional, por ano e sexo, segundo a área profissional – Brasil – 2001 a 2006

| Área Profissional | Matrículas da Educação Profissional - Brasil | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------------|--|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| | 2001 | | | 2002 | | | 2003 | | | 2004 | | | 2005 | | | 2006 | | |
| | Total | Masc. | Fem. | Total | Masc. | Fem. | Total | Masc. | Fem. | Total | Masc. | Fem. | Total | Masc. | Fem. | Total | Masc. | Fem. |
| Brasil | 462.258 | 240.115 | 222.143 | 565.042 | 291.450 | 273.592 | 589.383 | 300.820 | 288.563 | 676.093 | 335.532 | 340.561 | 707.263 | 351.403 | 355.860 | 744.690 | 365.883 | 378.807 |
| Agropecuária | 26.745 | 21.086 | 5.659 | 32.241 | 25.657 | 6.584 | 39.135 | 29.870 | 9.265 | 46.239 | 34.870 | 11.369 | 42.837 | 31.726 | 11.111 | 44.096 | 31.897 | 12.199 |
| Recursos Pesqueiros | 238 | 194 | 44 | 347 | 221 | 126 | 358 | 237 | 121 | 172 | 125 | 47 | 114 | 87 | 27 | 263 | 182 | 81 |
| Indústria | 86.056 | 75.679 | 10.377 | 108.294 | 94.879 | 13.415 | 109.559 | 96.002 | 13.557 | 114.741 | 103.711 | 11.030 | 128.153 | 114.436 | 13.717 | 139.869 | 125.981 | 13.888 |
| Mineração | 861 | 551 | 310 | 1.181 | 835 | 346 | 1.318 | 973 | 345 | 1.588 | 1.119 | 469 | 2.112 | 1.502 | 610 | 3.192 | 2.283 | 909 |
| Química | 11.739 | 6.673 | 5.066 | 14.421 | 8.469 | 5.952 | 18.068 | 10.331 | 7.737 | 21.580 | 12.171 | 9.409 | 24.970 | 13.619 | 11.351 | 28.143 | 15.492 | 12.651 |
| Construção Civil | 11.535 | 6.850 | 4.685 | 12.499 | 7.630 | 4.869 | 13.767 | 8.490 | 5.277 | 14.025 | 8.561 | 5.464 | 13.500 | 7.933 | 5.567 | 13.989 | 8.339 | 5.650 |
| Geomática | 804 | 556 | 248 | 930 | 646 | 284 | 1.403 | 938 | 465 | 1.145 | 820 | 325 | 1.379 | 836 | 543 | 1.420 | 992 | 428 |
| Comércio | 7.701 | 4.032 | 3.669 | 8.186 | 4.312 | 3.874 | 6.676 | 3.952 | 2.724 | 6.683 | 3.715 | 2.968 | 8.225 | 4.890 | 3.335 | 6.958 | 3.551 | 3.407 |
| Turismo e Hospitalidade | 12.223 | 3.485 | 8.738 | 12.334 | 3.532 | 8.802 | 10.580 | 3.012 | 7.568 | 10.777 | 3.122 | 7.655 | 11.235 | 3.491 | 7.744 | 11.628 | 3.743 | 7.885 |
| Transportes | 824 | 620 | 204 | 1.312 | 946 | 366 | 1.378 | 1.015 | 363 | 2.236 | 1.581 | 655 | 1.581 | 1.132 | 449 | 2.850 | 2.091 | 759 |
| Telecomunicações | 13.342 | 9.869 | 3.473 | 15.131 | 11.626 | 3.505 | 12.536 | 9.304 | 3.232 | 11.811 | 8.504 | 3.307 | 9.190 | 6.454 | 2.736 | 8.199 | 5.442 | 2.757 |
| Informática | 80.547 | 48.896 | 31.651 | 93.227 | 57.586 | 35.641 | 82.969 | 53.136 | 29.833 | 89.748 | 57.688 | 32.060 | 80.765 | 51.539 | 29.226 | 77.844 | 50.131 | 27.713 |
| Gestão | 75.008 | 27.139 | 47.869 | 83.297 | 30.063 | 53.234 | 87.407 | 31.834 | 55.573 | 89.418 | 33.135 | 56.283 | 102.408 | 37.095 | 65.313 | 97.499 | 33.459 | 64.040 |
| Saúde | 107.581 | 25.457 | 82.124 | 153.344 | 33.862 | 119.482 | 174.073 | 40.171 | 133.902 | 220.081 | 52.238 | 167.843 | 233.493 | 60.921 | 172.572 | 263.120 | 65.756 | 197.364 |
| Comunicação | 4.743 | 1.938 | 2.805 | 5.407 | 2.232 | 3.175 | 4.063 | 1.768 | 2.295 | 5.005 | 2.290 | 2.715 | 4.799 | 2.175 | 2.264 | 4.813 | 2.253 | 2.560 |
| Artes | 4.315 | 1.635 | 2.680 | 4.891 | 1.958 | 2.933 | 5.782 | 2.268 | 3.514 | 5.625 | 2.461 | 3.164 | 8.190 | 3.680 | 4.510 | 8.327 | 4.199 | 4.128 |
| Desenvolvimento Social e Lazer | 6.685 | 1.710 | 4.975 | 3.313 | 750 | 2.563 | 6.733 | 1.234 | 5.499 | 18.605 | 2.140 | 16.465 | 15.462 | 1.881 | 13.581 | 10.772 | 978 | 9.794 |
| Imagem Pessoal | 2.335 | 763 | 1.572 | 1.231 | 122 | 1.109 | 963 | 180 | 783 | 579 | 27 | 552 | 1.052 | 62 | 990 | 1.171 | 55 | 1.116 |
| Meio Ambiente | 3.352 | 1.801 | 1.551 | 5.348 | 2.951 | 2.397 | 6.618 | 3.853 | 2.765 | 8.410 | 4.626 | 3.784 | 10.407 | 5.645 | 4.762 | 12.394 | 6.412 | 5.982 |
| Design | 5.624 | 1.181 | 4.443 | 8.108 | 3.173 | 4.935 | 5.997 | 2.252 | 3.745 | 7.625 | 2.628 | 4.997 | 7.391 | 2.299 | 5.092 | 8.143 | 2.647 | 5.496 |

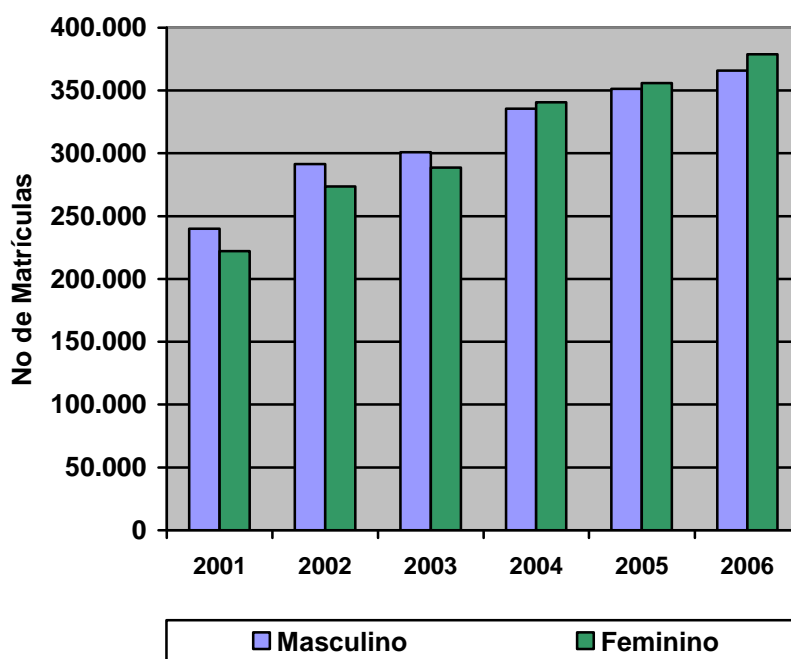
Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar – Elaboração Própria

Tabela 17 – Porcentagem de Matrículas da Educação Profissional, por ano e sexo, segundo a área profissional – Brasil – 2001 a 2006

| Área Profissional | Matrículas da Educação Profissional - Brasil | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------------|--|-------|-------|---------|-------|-------|---------|-------|-------|---------|-------|-------|---------|-------|-------|---------|-------|-------|
| | 2001 | | | 2002 | | | 2003 | | | 2004 | | | 2005 | | | 2006 | | |
| | Total | Masc. | Fem. | Total | Masc. | Fem. | Total | Masc. | Fem. | Total | Masc. | Fem. | Total | Masc. | Fem. | Total | Masc. | Fem. |
| Brasil | 462.258 | 51,94 | 48,06 | 565.042 | 51,58 | 48,42 | 589.383 | 51,03 | 48,97 | 676.093 | 49,62 | 50,38 | 707.263 | 49,68 | 53,32 | 744.690 | 49,13 | 50,87 |
| Agropecuária | 26.745 | 78,84 | 21,16 | 32.241 | 79,57 | 20,43 | 39.135 | 76,32 | 23,68 | 46.239 | 75,41 | 24,59 | 42.837 | 74,06 | 25,94 | 44.096 | 72,33 | 27,67 |
| Recursos Pesqueiros | 238 | 81,50 | 18,05 | 347 | 63,68 | 36,32 | 358 | 66,20 | 33,80 | 172 | 72,67 | 27,33 | 114 | 76,31 | 23,69 | 263 | 69,20 | 30,80 |
| Indústria | 86.056 | 87,94 | 12,06 | 108.294 | 87,61 | 12,39 | 109.559 | 87,62 | 12,38 | 114.741 | 90,38 | 9,62 | 128.153 | 89,29 | 10,71 | 139.869 | 90,07 | 9,93 |
| Mineração | 861 | 63,99 | 36,01 | 1.181 | 70,70 | 29,30 | 1.318 | 73,82 | 26,18 | 1.588 | 70,46 | 29,54 | 2.112 | 71,11 | 28,89 | 3.192 | 71,52 | 28,48 |
| Química | 11.739 | 56,84 | 43,16 | 14.421 | 58,72 | 41,28 | 18.068 | 57,17 | 42,83 | 21.580 | 56,39 | 43,61 | 24.970 | 54,54 | 45,46 | 28.143 | 55,04 | 44,96 |
| Construção Civil | 11.535 | 59,38 | 40,62 | 12.499 | 61,0 | 39,0 | 13.767 | 61,66 | 38,34 | 14.025 | 61,04 | 38,96 | 13.500 | 58,76 | 41,24 | 13.989 | 59,61 | 40,39 |
| Geomática | 804 | 69,15 | 30,85 | 930 | 69,46 | 31,54 | 1.403 | 66,85 | 33,15 | 1.145 | 71,61 | 28,39 | 1.379 | 60,62 | 39,38 | 1.420 | 69,85 | 30,15 |
| Comércio | 7.701 | 52,35 | 47,65 | 8.186 | 52,67 | 47,33 | 6.676 | 59,19 | 40,81 | 6.683 | 55,58 | 44,42 | 8.225 | 59,45 | 40,55 | 6.958 | 51,03 | 48,97 |
| Turismo e Hospitalidade | 12.223 | 28,51 | 71,49 | 12.334 | 28,63 | 71,37 | 10.580 | 28,46 | 71,54 | 10.777 | 28,96 | 71,04 | 11.235 | 31,07 | 68,93 | 11.628 | 32,18 | 67,82 |
| Transportes | 824 | 75,24 | 24,76 | 1.312 | 72,10 | 27,90 | 1.378 | 73,65 | 26,35 | 2.236 | 70,70 | 29,30 | 1.581 | 71,60 | 28,40 | 2.850 | 73,36 | 26,64 |
| Telecomunicações | 13.342 | 74,0 | 26,0 | 15.131 | 76,83 | 23,17 | 12.536 | 74,21 | 25,79 | 11.811 | 72,0 | 28,0 | 9.190 | 70,22 | 29,78 | 8.199 | 66,37 | 33,63 |
| Informática | 80.547 | 60,70 | 39,30 | 93.227 | 61,76 | 38,24 | 82.969 | 64,04 | 35,96 | 89.748 | 64,27 | 35,73 | 80.765 | 63,81 | 36,19 | 77.844 | 64,39 | 35,61 |
| Gestão | 75.008 | 36,18 | 63,82 | 83.297 | 36,09 | 63,91 | 87.407 | 36,42 | 63,58 | 89.418 | 37,05 | 62,95 | 102.408 | 36,22 | 63,78 | 97.499 | 34,31 | 65,69 |
| Saúde | 107.581 | 23,66 | 76,34 | 153.344 | 22,08 | 77,92 | 174.073 | 23,07 | 76,93 | 220.081 | 23,73 | 76,27 | 233.493 | 26,09 | 73,91 | 263.120 | 24,99 | 75,01 |
| Comunicação | 4.743 | 40,86 | 59,14 | 5.407 | 41,27 | 58,73 | 4.063 | 43,51 | 56,49 | 5.005 | 45,75 | 54,25 | 4.799 | 45,32 | 54,68 | 4.813 | 46,81 | 53,19 |
| Artes | 4.315 | 37,89 | 62,11 | 4.891 | 40,03 | 59,97 | 5.782 | 39,22 | 60,78 | 5.625 | 43,75 | 56,25 | 8.190 | 44,93 | 55,07 | 8.327 | 50,42 | 49,58 |
| Desenvolvimento Social e Lazer | 6.685 | 25,57 | 74,43 | 3.313 | 22,63 | 77,37 | 6.733 | 18,32 | 81,68 | 18.605 | 11,50 | 88,50 | 15.462 | 12,16 | 87,94 | 10.772 | 9,07 | 90,93 |
| Imagem Pessoal | 2.335 | 32,67 | 67,33 | 1.231 | 9,9 | 90,10 | 963 | 18,69 | 81,31 | 579 | 4,6 | 95,40 | 1.052 | 5,8 | 94,20 | 1.171 | 4,6 | 95,40 |
| Meio Ambiente | 3.352 | 53,72 | 46,28 | 5.348 | 55,17 | 44,83 | 6.618 | 58,22 | 41,78 | 8.410 | 55,0 | 45,0 | 10.407 | 54,24 | 45,76 | 12.394 | 51,73 | 48,27 |
| Design | 5.624 | 21,0 | 79,0 | 8.108 | 39,13 | 60,87 | 5.997 | 37,55 | 62,45 | 7.625 | 34,46 | 65,54 | 7.391 | 31,10 | 68,90 | 8.143 | 32,50 | 67,50 |

Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar – Elaboração Própria

**Gráfico 1 – Matrículas da Educação Profissional, por Ano, segundo o Sexo
– Brasil 2001 a 2006**



Durante o período de 2001 a 2006, os dados revelam um equilíbrio entre a quantidade total de homens e mulheres matriculados na Educação Profissional de nível médio (Gráfico 1). Até o ano de 2003, predominavam os estudantes do sexo masculino, em torno de 2,5% a mais. Porém, nos últimos três anos da análise, a quantidade de mulheres foi levemente superior à de homens. Em 2004, 2005 e 2006, as mulheres representaram, respectivamente, 50,38%, 53,32% e 50,87% do total das matrículas.

Um dos fatores que contribuiu para a mudança na distribuição, verificada nesses três últimos anos, foi o crescimento da área da Saúde, onde as mulheres são maioria e representam cerca de 75% das matrículas. Porém, os dados também mostram que nesse período houve uma leve queda no percentual das mulheres nessa área. Em 2004, 76,27% das matrículas eram femininas. Em 2005, esse percentual caiu para 73,91%, e, em 2006, a participação feminina subiu um pouco, para 75,01%. Porém,

ainda permaneceu inferior àquela verificada em 2004. Em 2006, último ano da análise, as mulheres foram maioria nas seguintes áreas: Turismo e Hospitalidade (67,82%), Gestão (65,69%), Saúde (75,01%), Comunicação (53,19%), Desenvolvimento Social e Lazer (90,63%), Imagem Pessoal (95,40%) e Design (67,50%). Percebe-se que essas são áreas com cursos tradicionalmente femininos como Enfermagem, Turismo e Lazer, Administração, Secretariado, Idiomas, Esteticista, dentre outros.

É importante destacar que, apesar de os homens terem sido maioria em treze áreas profissionais no Brasil em 2006, as mulheres aumentaram a sua participação nas áreas de Agropecuária, Recursos Pesqueiros, Química, Comércio, Transportes, Telecomunicações, Gestão, Desenvolvimento Social e Lazer, Imagem Pessoal e Meio Ambiente. Observamos, então, que o crescimento feminino também ocorreu em áreas tradicionalmente masculinas como Agropecuária, Recursos Pesqueiros, Comércio, Transportes e Telecomunicações. Porém, verificamos que, ao mesmo tempo, a participação das mulheres diminuiu nas seguintes áreas: Indústria, Mineração, Turismo e Hospitalidade, Informática, Saúde, Comunicação, Artes e Design, algumas delas consideradas propícias à participação da mulher.

O movimento das mulheres, durante esse período, não pode ser considerado positivo somente porque as mulheres ultrapassaram os homens nessa modalidade de ensino. É necessário verificar como ele ocorreu nas vinte áreas profissionais, bem como levar em consideração a oscilação ocorrida dentro das áreas consideradas tradicionalmente como masculinas ou femininas. Das vinte áreas profissionais, onze podem ser consideradas como tradicionalmente masculinas (Agropecuária, Recursos Pesqueiros, Indústria, Mineração, Química, Construção Civil, Geomática, Comércio, Transportes, Telecomunicações e Informática), e nove como tradicionalmente femininas

(Turismo e Hospitalidade, Gestão, Saúde, Comunicação, Artes, Desenvolvimento Social e Lazer, Imagem Pessoal, Meio Ambiente e Design).

A comparação entre os anos de 2006 e 2001 mostra que nas onze áreas consideradas tradicionalmente masculinas, as mulheres permaneceram estáveis em duas (Construção Civil e Geomática⁴¹), aumentaram a sua participação em seis (Agropecuária, Recursos Pesqueiros, Química, Comércio, Transportes e Telecomunicações), e diminuíram a sua representação em três delas (Indústria, Mineração e Informática). Já nas nove áreas consideradas tradicionalmente femininas, diminuíram a sua participação em cinco (Turismo e Hospitalidade, Saúde, Comunicação, Artes e Design), e a aumentaram em quatro (Gestão, Desenvolvimento Social e Lazer, Imagem Pessoal e Meio Ambiente).

Vejamos agora o que dizem os dados relativos a Minas Gerais.

⁴¹ A média de 30% das matrículas femininas na área de Geomática sobe para aproximadamente 39% em 2005.

Tabela 18 – Matrículas da Educação Profissional, por ano e sexo, segundo a área profissional – Minas Gerais – 2001 a 2006

| Área Profissional | Matrículas da Educação Profissional – Minas Gerais | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|--|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | 2001 | | | 2002 | | | 2003 | | | 2004 | | | 2005 | | | 2006 | | |
| | Total | Masc. | Fem. | Total | Masc. | Fem. | Total | Masc. | Fem. | Total | Masc. | Fem. | Total | Masc. | Fem. | Total | Masc. | Fem. |
| Minas Gerais | 35.655 | 18.084 | 17.571 | 60.045 | 30.486 | 29.559 | 75.024 | 38.201 | 36.823 | 81.474 | 41.138 | 40.336 | 86.168 | 42.863 | 43.305 | 86.437 | 44.353 | 42.084 |
| Agropecuária | 2.245 | 1.792 | 453 | 5706 | 4811 | 895 | 8.927 | 6.432 | 2.495 | 7.403 | 5.815 | 1.588 | 7.373 | 5.707 | 1.666 | 7.153 | 5.522 | 1.631 |
| Recursos Pesqueiros | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Indústria | 7.119 | 6.013 | 1.106 | 10.685 | 9.220 | 1.465 | 13.227 | 11.424 | 1.803 | 13.929 | 12.555 | 1.374 | 16.888 | 14.992 | 1.896 | 19.345 | 17.421 | 1.924 |
| Mineração | 518 | 350 | 168 | 690 | 481 | 209 | 860 | 658 | 202 | 1.226 | 857 | 369 | 1.257 | 873 | 384 | 2.372 | 1.671 | 701 |
| Química | 481 | 223 | 258 | 1.113 | 474 | 639 | 1.515 | 738 | 777 | 1.596 | 778 | 818 | 1.986 | 959 | 1.027 | 2.360 | 1.162 | 1.198 |
| Construção Civil | 555 | 290 | 265 | 763 | 449 | 314 | 860 | 515 | 345 | 1.131 | 622 | 509 | 996 | 500 | 496 | 587 | 361 | 226 |
| Geomática | - | - | - | - | - | - | 162 | 149 | 13 | 125 | 118 | 7 | 229 | 112 | 117 | 136 | 124 | 12 |
| Comércio | 197 | 64 | 133 | 134 | 81 | 53 | 143 | 85 | 58 | 493 | 234 | 259 | 298 | 122 | 176 | 300 | 130 | 170 |
| Turismo e Hospitalidade | 542 | 167 | 375 | 682 | 232 | 450 | 1.174 | 362 | 812 | 825 | 266 | 559 | 944 | 336 | 608 | 1.463 | 797 | 666 |
| Transportes | 174 | 103 | 71 | 196 | 103 | 93 | 232 | 114 | 118 | 253 | 149 | 104 | 215 | 118 | 97 | 189 | 105 | 84 |
| Telecomunicações | 775 | 573 | 202 | 1.842 | 1.491 | 351 | 1.785 | 1.446 | 339 | 1.494 | 1.169 | 325 | 827 | 581 | 246 | - | - | - |
| Informática | 5.554 | 3.549 | 2.005 | 7.616 | 4.747 | 2.869 | 7.927 | 5.132 | 2.795 | 8.733 | 5.858 | 2.875 | 6.664 | 4.370 | 2.294 | 6.208 | 4.102 | 2.106 |
| Gestão | 2.945 | 1.275 | 1.670 | 6.002 | 2.728 | 3.274 | 6.313 | 2.831 | 3.482 | 6.935 | 3.281 | 3.654 | 6.645 | 2.886 | 3.759 | 6.293 | 2.549 | 3.744 |
| Saúde | 12.569 | 3.070 | 9.499 | 22.525 | 5.017 | 17.508 | 27.876 | 6.679 | 21.197 | 33.343 | 8.212 | 25.131 | 38.135 | 9.986 | 28.149 | 36.618 | 9.013 | 27.605 |
| Comunicação | 208 | 90 | 118 | 217 | 128 | 89 | 217 | 112 | 105 | 183 | 100 | 83 | 139 | 78 | 61 | 97 | 64 | 33 |
| Artes | 183 | 65 | 118 | 146 | 50 | 96 | 169 | 59 | 110 | 147 | 49 | 98 | 155 | 53 | 102 | 156 | 46 | 110 |
| Desenvolvimento Social e Lazer | 15 | 7 | 8 | 115 | 8 | 107 | 1.710 | 218 | 1.492 | 1.225 | 107 | 1.118 | 758 | 17 | 741 | 212 | 5 | 207 |
| Imagem Pessoal | 47 | 39 | 8 | 62 | 9 | 53 | 13 | 1 | 12 | 64 | 10 | 54 | 216 | 9 | 207 | 249 | 10 | 239 |
| Meio Ambiente | 495 | 250 | 245 | 473 | 252 | 221 | 856 | 439 | 417 | 1.226 | 670 | 556 | 1.646 | 876 | 770 | 1.842 | 961 | 881 |
| Design | 1.033 | 164 | 869 | 1078 | 205 | 873 | 1.071 | 808 | 263 | 1.143 | 288 | 855 | 797 | 288 | 509 | 857 | 370 | 547 |

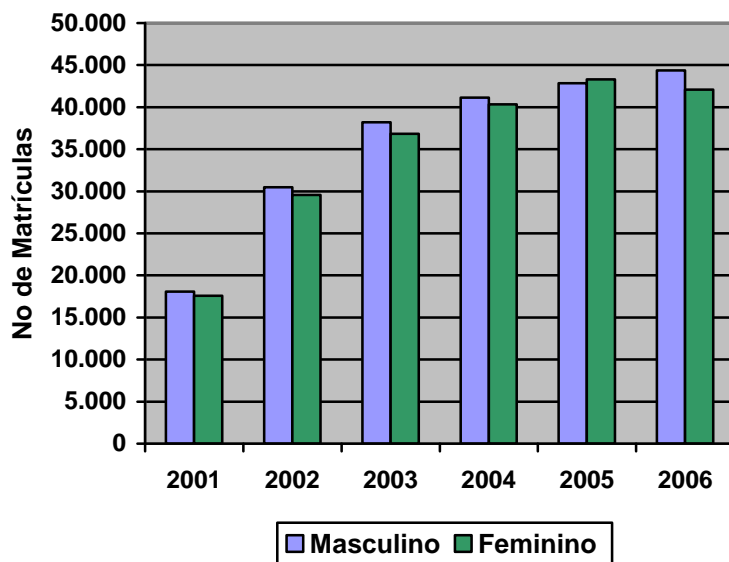
Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar – Elaboração Própria

Tabela 19 – Porcentagem de Matrículas da Educação Profissional, por ano e sexo, segundo a área profissional – Minas Gerais – 2001 a 2006

| Área Profissional | Matrículas da Educação Profissional – Minas Gerais | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|--|-------|-------|--------|-------|-------|--------|-------|-------|--------|-------|-------|--------|-------|-------|--------|-------|-------|
| | 2001 | | | 2002 | | | 2003 | | | 2004 | | | 2005 | | | 2006 | | |
| | Total | Masc. | Fem. | Total | Masc. | Fem. | Total | Masc. | Fem. | Total | Masc. | Fem. | Total | Masc. | Fem. | Total | Masc. | Fem. |
| Minas Gerais | 35.655 | 50,71 | 49,27 | 60.045 | 50,77 | 49,23 | 75.024 | 50,91 | 49,09 | 81.474 | 50,49 | 49,51 | 86.168 | 49,74 | 50,26 | 86.437 | 51,31 | 48,69 |
| Agropecuária | 2.245 | 79,82 | 20,18 | 5706 | 84,31 | 15,69 | 8.927 | 72,05 | 27,95 | 7.403 | 78,54 | 21,46 | 7.373 | 77,40 | 22,60 | 7.153 | 77,19 | 22,81 |
| Recursos Pesqueiros | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Indústria | 7.119 | 84,46 | 15,54 | 10.685 | 86,28 | 13,72 | 13.227 | 86,36 | 13,64 | 13.929 | 90,13 | 9,87 | 16.888 | 88,77 | 11,23 | 19.345 | 90,05 | 9,95 |
| Mineração | 518 | 67,56 | 32,44 | 690 | 69,71 | 30,29 | 860 | 76,51 | 23,49 | 1.226 | 69,90 | 30,10 | 1.257 | 69,45 | 30,55 | 2.372 | 70,44 | 29,56 |
| Química | 481 | 46,36 | 53,64 | 1.113 | 42,58 | 57,42 | 1.515 | 48,71 | 51,29 | 1.596 | 48,74 | 51,26 | 1.986 | 48,28 | 51,72 | 2.360 | 49,23 | 50,77 |
| Construção Civil | 555 | 52,25 | 47,75 | 763 | 58,84 | 41,16 | 860 | 59,88 | 40,12 | 1.131 | 54,99 | 45,01 | 996 | 50,20 | 49,80 | 587 | 61,49 | 38,51 |
| Geomática | - | - | - | - | - | - | 162 | 91,97 | 8,03 | 125 | 94,40 | 5,60 | 229 | 48,90 | 51,10 | 136 | 91,17 | 8,83 |
| Comércio | 197 | 32,48 | 67,52 | 134 | 60,44 | 39,56 | 143 | 59,44 | 40,56 | 493 | 47,46 | 52,54 | 298 | 40,99 | 59,01 | 300 | 43,33 | 56,67 |
| Turismo e Hospitalidade | 542 | 30,81 | 69,19 | 682 | 34,01 | 65,99 | 1.174 | 30,83 | 69,17 | 825 | 32,24 | 67,76 | 944 | 35,59 | 64,41 | 1.463 | 54,47 | 45,53 |
| Transportes | 174 | 59,19 | 40,81 | 196 | 52,55 | 47,45 | 232 | 49,13 | 50,87 | 253 | 58,89 | 41,11 | 215 | 54,88 | 45,12 | 189 | 55,55 | 44,45 |
| Telecomunicações | 775 | 73,93 | 26,07 | 1.842 | 80,94 | 19,06 | 1.785 | 81,00 | 19 | 1.494 | 78,24 | 21,76 | 827 | 70,25 | 29,75 | - | - | - |
| Informática | 5.554 | 63,89 | 36,11 | 7.616 | 62,32 | 37,68 | 7.927 | 64,74 | 35,26 | 8.733 | 67,07 | 32,93 | 6.664 | 65,57 | 34,43 | 6.208 | 66,07 | 33,93 |
| Gestão | 2.945 | 43,29 | 56,71 | 6.002 | 45,45 | 54,55 | 6.313 | 44,84 | 55,16 | 6.935 | 47,31 | 52,69 | 6.645 | 43,43 | 56,57 | 6.293 | 40,50 | 59,50 |
| Saúde | 12.569 | 24,42 | 75,58 | 22.525 | 22,27 | 77,73 | 27.876 | 23,95 | 76,05 | 33.343 | 24,62 | 75,38 | 38.135 | 26,18 | 73,82 | 36.618 | 24,61 | 75,39 |
| Comunicação | 208 | 43,26 | 56,74 | 217 | 58,98 | 41,02 | 217 | 51,61 | 48,39 | 183 | 54,64 | 45,36 | 139 | 56,11 | 43,89 | 97 | 65,97 | 34,03 |
| Artes | 183 | 35,51 | 64,49 | 146 | 34,24 | 65,76 | 169 | 34,91 | 65,09 | 147 | 33,33 | 66,67 | 155 | 34,19 | 65,81 | 156 | 29,48 | 70,52 |
| Desenvolvimento Social e Lazer | 15 | 46,66 | 53,34 | 115 | 6,95 | 93,05 | 1.710 | 12,74 | 87,26 | 1.225 | 8,73 | 91,27 | 758 | 2,24 | 97,76 | 212 | 2,3 | 97,70 |
| Imagem Pessoal | 47 | 82,97 | 17,03 | 62 | 14,51 | 85,49 | 13 | 7,69 | 92,31 | 64 | 15,62 | 84,38 | 216 | 4,16 | 95,84 | 249 | 4,0 | 96 |
| Meio Ambiente | 495 | 50,50 | 49,50 | 473 | 53,27 | 46,73 | 856 | 51,28 | 48,72 | 1.226 | 54,64 | 45,36 | 1.646 | 53,21 | 46,79 | 1.842 | 52,17 | 47,83 |
| Design | 1.033 | 15,87 | 84,13 | 1078 | 19,01 | 80,99 | 1.071 | 75,44 | 24,56 | 1.143 | 25,19 | 74,81 | 797 | 36,13 | 63,87 | 857 | 43,17 | 56,83 |

Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar – Elaboração Própria

**Gráfico 2 – Matrículas da Educação Profissional, por Ano, segundo o Sexo
– Minas Gerais – 2001 a 2006**



De modo geral, os dados sobre a distribuição de matrículas por sexo, segundo a área profissional em Minas Gerais, revelam um equilíbrio entre o percentual de matrículas masculinas e femininas, no período observado. Mesmo assim, os homens foram maioria nos anos de 2001 a 2004 e em 2006. Somente no ano de 2005 as mulheres os ultrapassaram, representando 50,26% do total de matrículas. Porém, no ano seguinte, 2006, a quantidade de mulheres voltou a ser menor que a de homens, representando 48,69% das matrículas – menor percentual de matrículas femininas durante o período estudado.

Os dados mostram também que a área da Saúde contribuiu significativamente para que o percentual de mulheres se aproximasse do dos homens, uma vez que ela representou, em média, 45% das matrículas totais, e as mulheres absorveram, em média, 75% dessas matrículas.

No ano de 2006, as mulheres foram maioria nas seguintes áreas: Química (50,77%), Comércio (56,67%), Informática (59,50%), Saúde (75,39%), Artes (70,52%), Desenvolvimento Social e Lazer (97,70%), Imagem Pessoal (96%), e Design (56,83%). Dentre essas áreas, as que possuem relevância numérica⁴² são: Saúde (27.605 mulheres), Gestão (3.744 mulheres), Informática (2.106 mulheres), e Química (1.198 mulheres).

A comparação entre os anos de 2001 e 2006 revela que as mulheres aumentaram a sua participação em sete áreas profissionais (Agropecuária, Geomática, Transportes, Gestão, Artes, Desenvolvimento Social e Lazer, e Imagem Pessoal). Apesar de discreto, houve também um aumento em áreas tradicionalmente masculinas como a Agropecuária, a Geomática e os Transportes.

No decorrer dos seis anos analisados, verificamos ainda que as mulheres diminuíram significativamente a sua participação nas seguintes áreas: Indústria, Mineração, Construção Civil, Comércio⁴³, Turismo e Hospitalidade, Comunicação e Design. Na área de Indústria, por exemplo, o percentual de matrículas femininas caiu de 15,54%, em 2001, para 9,95% em 2006, apesar de ter havido um aumento no número de matrículas dessa área (de 7.119 em 2001 para 19.345 em 2006). O mesmo ocorreu nas áreas de Mineração, Química, Turismo e Hospitalidade, e Meio Ambiente.

Vejamos agora os dados relativos à Região Metropolitana de Belo Horizonte:

⁴² Áreas com mais de 1000 matrículas.

⁴³ Apesar de serem maioria na área de Comércio, as mulheres diminuíram bastante a sua participação. Em 2001, 67,52% das matrículas nessa área eram femininas. Em 2006, esse índice passou para 56,67%.

Tabela 20 – Matrículas da Educação Profissional, por ano e sexo, segundo a área profissional – Região Metropolitana de Belo Horizonte – 2001 a 2006

| Área Profissional | Matrículas da Educação Profissional | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-------------------------------------|-------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | 2001 | | | 2002 | | | 2003 | | | 2004 | | | 2005 | | | 2006 | | |
| | Total | Masc. | Fem. | Total | Masc. | Fem. | Total | Masc. | Fem. | Total | Masc. | Fem. | Total | Masc. | Fem. | Total | Masc. | Fem. |
| Região Metropolitana de Belo Horizonte | 12.970 | 5.722 | 7.248 | 26.500 | 12.366 | 14.134 | 23.112 | 10.961 | 12.151 | 25.076 | 11.640 | 13.427 | 26.345 | 12.089 | 14.256 | 23.659 | 11.199 | 12.460 |
| Agropecuária | 40 | 33 | 7 | 592 | 415 | 177 | 1.375 | 792 | 583 | 336 | 258 | 78 | 378 | 302 | 76 | 379 | 296 | 83 |
| Recursos Pesqueiros | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Indústria | 1.834 | 1.549 | 285 | 4.370 | 4.011 | 359 | 3.479 | 3.035 | 444 | 4.218 | 3.861 | 357 | 5.102 | 4.596 | 506 | 5.565 | 5.083 | 482 |
| Mineração | | - | - | 493 | 386 | 107 | 119 | 104 | 15 | 97 | 85 | 12 | 224 | 153 | 71 | 409 | 299 | 110 |
| Química | 248 | 91 | 157 | 708 | 243 | 465 | 468 | 202 | 266 | 621 | 303 | 318 | 679 | 295 | 384 | 533 | 236 | 297 |
| Construção Civil | 241 | 116 | 125 | 504 | 280 | 224 | 270 | 157 | 113 | 300 | 157 | 143 | 449 | 207 | 242 | 174 | 105 | 69 |
| Geomática | | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 114 | 2 | 112 | - | - | - |
| Comércio | | - | - | 87 | 60 | 27 | 5 | 5 | 0 | 217 | 129 | 88 | 98 | 51 | 47 | 91 | 40 | 51 |
| Turismo e Hospitalidade | 250 | 86 | 164 | 383 | 116 | 267 | 332 | 80 | 252 | 281 | 79 | 202 | 501 | 198 | 303 | 352 | 117 | 235 |
| Transportes | 145 | 81 | 64 | 146 | 78 | 68 | 179 | 93 | 86 | 197 | 114 | 83 | 190 | 103 | 87 | 158 | 84 | 74 |
| Telecomunicações | 539 | 410 | 129 | 1.129 | 892 | 237 | 854 | 673 | 172 | 371 | 286 | 85 | 123 | 108 | 15 | 66 | 61 | 5 |
| Informática | 1.923 | 1.361 | 562 | 2.980 | 2.100 | 880 | 1.966 | 1.532 | 434 | 2.950 | 2.270 | 680 | 1.511 | 1.142 | 369 | 1.337 | 1.047 | 290 |
| Gestão | 1.175 | 563 | 612 | 1.930 | 975 | 955 | 1.571 | 803 | 768 | 1.879 | 899 | 980 | 2.097 | 976 | 1.121 | 1.535 | 731 | 804 |
| Saúde | 4.898 | 976 | 3.922 | 11.619 | 2.346 | 9.273 | 10.199 | 2.416 | 7.783 | 1.659 | 2.741 | 8.918 | 13.074 | 3.507 | 9.567 | 11.389 | 2.557 | 8.832 |
| Comunicação | 154 | 70 | 84 | 207 | 125 | 82 | 217 | 112 | 105 | 145 | 84 | 61 | 120 | 73 | 47 | 97 | 64 | 33 |
| Artes | 100 | 42 | 58 | 98 | 35 | 63 | 103 | 36 | 67 | 84 | 28 | 56 | 91 | 32 | 59 | 81 | 28 | 53 |
| Desenvolvimento Social e Lazer | 15 | 7 | 8 | 18 | 0 | 18 | 756 | 33 | 723 | 613 | 10 | 603 | 554 | 9 | 545 | 155 | 2 | 153 |
| Imagem Pessoal | | | | 62 | 9 | 53 | 13 | 1 | 12 | 64 | 10 | 54 | 175 | 6 | 169 | 205 | 10 | 195 |
| Meio Ambiente | 375 | 173 | 202 | 161 | 104 | 57 | 267 | 109 | 158 | 265 | 131 | 134 | 226 | 118 | 108 | 403 | 192 | 211 |
| Design | 1.033 | 164 | 869 | 1.013 | 191 | 822 | 948 | 778 | 170 | 770 | 195 | 575 | 639 | 211 | 428 | 730 | 247 | 483 |

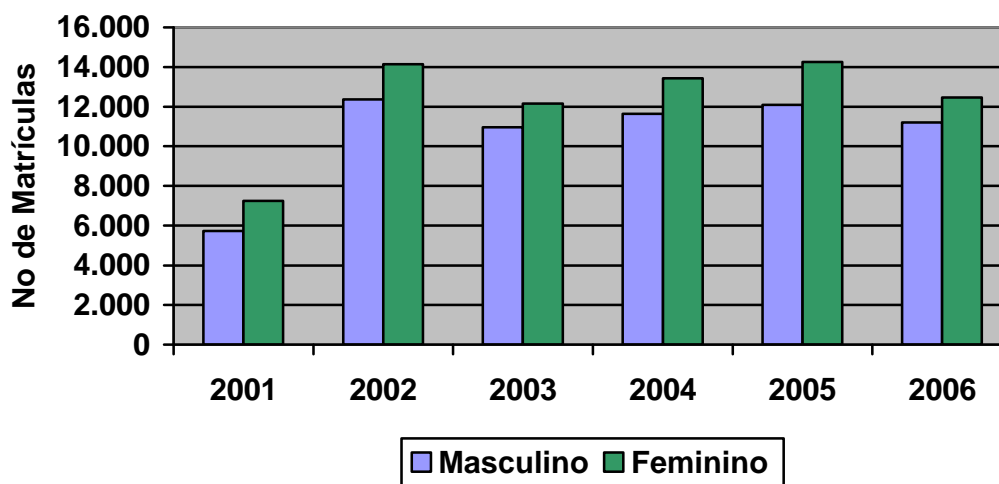
Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar – Elaboração Própria

Tabela 21 – Porcentagem de Matrículas da Educação Profissional, por ano e sexo, segundo a área profissional – Região Metropolitana de Belo Horizonte – 2001 a 2006

| Área Profissional | Matrículas da Educação Profissional | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-------------------------------------|-------|-------|--------|-------|-------|--------|-------|-------|--------|-------|-------|--------|-------|-------|--------|-------|-------|
| | 2001 | | | 2002 | | | 2003 | | | 2004 | | | 2005 | | | 2006 | | |
| | Total | Masc. | Fem. | Total | Masc. | Fem. | Total | Masc. | Fem. | Total | Masc. | Fem. | Total | Masc. | Fem. | Total | Masc. | Fem. |
| Região Metropolitana de Belo Horizonte | 12.970 | 44,10 | 55,90 | 26.500 | 46,66 | 53,34 | 23.112 | 47,42 | 52,58 | 25.076 | 46,41 | 53,59 | 26.345 | 45,88 | 54,12 | 23.659 | 47,33 | 52,67 |
| Agropecuária | 40 | 82,50 | 17,50 | 592 | 70,10 | 29,90 | 1.375 | 57,60 | 42,40 | 336 | 76,78 | 23,22 | 378 | 79,89 | 20,11 | 379 | 78,10 | 21,90 |
| Recursos Pesqueiros | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Indústria | 1.834 | 84,46 | 15,54 | 4.370 | 91,78 | 8,22 | 3.479 | 87,23 | 12,77 | 4.218 | 91,53 | 8,47 | 5.102 | 90,08 | 9,92 | 5.565 | 91,33 | 8,67 |
| Mineração | - | - | - | 493 | 78,29 | 21,71 | 119 | 87,39 | 12,61 | 97 | 87,62 | 12,38 | 224 | 68,30 | 31,70 | 409 | 73,10 | 26,90 |
| Química | 248 | 36,69 | 63,31 | 708 | 34,32 | 65,68 | 468 | 43,16 | 56,84 | 621 | 48,79 | 51,21 | 679 | 43,44 | 56,56 | 533 | 44,27 | 55,73 |
| Construção Civil | 241 | 48,13 | 51,87 | 504 | 55,55 | 44,45 | 270 | 58,14 | 41,86 | 300 | 52,33 | 47,67 | 449 | 46,10 | 53,90 | 174 | 60,34 | 39,66 |
| Geomática | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 114 | 1,75 | 98,25 | - | - | - |
| Comércio | - | - | - | 87 | 68,96 | 31,04 | 5 | 100 | 0 | 217 | 59,44 | 40,56 | 98 | 52,04 | 47,96 | 91 | 43,95 | 56,05 |
| Turismo e Hospitalidade | 250 | 34,40 | 65,60 | 383 | 30,28 | 69,72 | 332 | 24,09 | 75,91 | 281 | 28,11 | 71,89 | 501 | 39,52 | 60,48 | 352 | 33,23 | 66,77 |
| Transportes | 145 | 55,86 | 44,14 | 146 | 53,42 | 46,58 | 179 | 51,95 | 48,05 | 197 | 57,86 | 42,14 | 190 | 54,21 | 45,79 | 158 | 53,16 | 46,84 |
| Telecomunicações | 539 | 76,06 | 23,94 | 1.129 | 79,00 | 21,00 | 854 | 78,80 | 21,20 | 371 | 77,08 | 22,92 | 123 | 87,80 | 12,20 | 66 | 92,42 | 7,58 |
| Informática | 1.923 | 70,77 | 29,23 | 2.980 | 70,46 | 29,54 | 1.966 | 78,07 | 21,93 | 2.950 | 76,94 | 23,06 | 1.511 | 75,57 | 24,43 | 1.337 | 78,30 | 21,70 |
| Gestão | 1.175 | 47,91 | 52,09 | 1.930 | 50,51 | 49,49 | 1.571 | 51,11 | 48,89 | 1.879 | 47,84 | 52,16 | 2.097 | 46,54 | 53,46 | 1.535 | 47,62 | 52,38 |
| Saúde | 4.898 | 19,92 | 80,08 | 11.619 | 20,19 | 79,81 | 10.199 | 23,68 | 76,32 | 11.659 | 23,50 | 76,50 | 13.074 | 26,84 | 73,16 | 11.389 | 22,45 | 77,55 |
| Comunicação | 154 | 45,45 | 54,55 | 207 | 60,38 | 39,62 | 217 | 51,61 | 48,39 | 145 | 57,93 | 42,07 | 120 | 60,83 | 39,17 | 97 | 65,97 | 34,03 |
| Artes | 100 | 42 | 58 | 98 | 35,71 | 64,29 | 103 | 34,95 | 65,05 | 84 | 33,33 | 66,67 | 91 | 35,16 | 64,84 | 81 | 34,56 | 65,44 |
| Desenvolvimento Social e Lazer | 15 | 46,66 | 53,34 | 18 | 0 | 100 | 756 | 4,36 | 95,64 | 613 | 1,63 | 98,37 | 554 | 1,62 | 98,38 | 155 | 1,2 | 98,80 |
| Imagem Pessoal | - | - | - | 62 | 14,51 | 85,49 | 13 | 7,6 | 92,40 | 64 | 15,62 | 84,38 | 175 | 3,4 | 96,60 | 205 | 4,8 | 95,20 |
| Meio Ambiente | 375 | 46,13 | 53,87 | 161 | 64,59 | 35,41 | 267 | 40,82 | 59,18 | 265 | 49,43 | 50,57 | 226 | 52,21 | 47,79 | 403 | 47,64 | 52,36 |
| Design | 1.033 | 15,87 | 84,13 | 1.013 | 18,85 | 81,15 | 948 | 82,06 | 17,94 | 770 | 25,32 | 74,68 | 639 | 33,02 | 66,98 | 730 | 33,83 | 66,17 |

Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar – Elaboração Própria

**Gráfico 3 – Matrículas da Educação Profissional, por Ano, segundo o Sexo
– Região Metropolitana de Belo Horizonte – 2001 a 2006**



Na Região Metropolitana de Belo Horizonte, durante o período de 2001 a 2006, houve predomínio de matrículas do sexo feminino. De modo geral, esses percentuais são, inclusive, superiores aos percentuais de matrículas masculinas no Brasil e em Minas Gerais. Em 2001, as mulheres chegaram a representar 55,90% das matrículas. No entanto, da mesma forma como ocorreu nas outras duas regiões estudadas, as matrículas na área de Saúde são responsáveis por elevar a participação feminina nessa modalidade de ensino.

Os dados relativos a 2006 revelam que as mulheres foram maioria em dez áreas profissionais: Química (55,73%), Comércio (56,05), Turismo e Hospitalidade (66,77%), Gestão (52,38), Saúde (77,55), Artes (65,44), Desenvolvimento Social e Lazer (98,80), Imagem Pessoal (95,20%), Meio Ambiente (52,36%), e Design (66,17%). Porém, apenas as áreas de Saúde e Gestão possuem relevância em relação à quantidade de estudantes, apresentando, respectivamente, 11.389 e 1.535 matrículas femininas.

Os dados também indicam um aumento do número de alunas nas seguintes áreas: Agropecuária, Mineração, Comércio, Turismo e Hospitalidade, Transportes, Gestão, Artes, Desenvolvimento Social e Lazer, e Imagem Pessoal. Entretanto, observa-se também que o aumento não ocorreu de forma progressiva e linear em todas as áreas. Vejamos o caso da Agropecuária, na Tabela 21. A proporção de mulheres cresce quando aumenta o número total de matrículas. Porém, ao diminuírem as matrículas em 2004, diminui quase que pela metade a proporção de mulheres matriculadas nessa área. Mesmo assim, a comparação entre 2001 e 2006 indica crescimento de matrículas femininas nessa área.

A Indústria é a segunda área profissional mais representativa quanto ao número de matrículas, apresentando 5.565 estudantes em 2006. Todavia, as mulheres representam apenas 8,67% do total dessas matrículas. As informações indicam que, tanto no Brasil, quanto em Minas Gerais e na Região Metropolitana de Belo Horizonte, nessa área, a maioria dos estudantes é do sexo masculino.

É importante que se diga, antes de qualquer outra coisa, que a proximidade históricas dos anos analisados (2001 a 2006) faz com que seja necessária certa cautela ao se fazerem afirmações a partir dos dados apresentados. Não obstante, julgamos importante apresentá-los por dois motivos: primeiramente, por serem os dados disponíveis mais recentes⁴⁴ e, em segundo lugar, por eles retratarem a distribuição de matrículas por sexo, após a implementação das políticas públicas de expansão da Educação Profissional, realizada pelo governo Lula. Essa segunda razão é ainda mais importante.

⁴⁴ Foram os dados mais recentes encontrados até 2008, quando organizamos os microdados do Censo Escolar. Hoje, já estão disponíveis no site do INEP os dados de 2007.

A análise dos dados de matrículas da Educação Profissional, por ano e sexo, segundo a área profissional, no Brasil, em Minas Gerais e na Região Metropolitana de Belo Horizonte, entre 2001 e 2006, revela que, apesar da relevante expansão da Educação Profissional, durante o período, a diferença por sexo não é significativa ao compararmos a presença de homens e mulheres nessa modalidade de ensino. Nas três regiões estudadas, encontramos certo equilíbrio entre o percentual de matrículas masculinas e femininas, e não verificamos disparidades alarmantes no número *geral* de matrículas. De modo geral, pode-se dizer que as mulheres aumentaram sua participação no cenário educacional nos últimos anos. Entretanto, é importante que se analisem a presença e a ausência de homens e mulheres nas *áreas profissionais*, pois é aí que se escondem as diferenças por gênero. Verificamos, portanto, que a área de Saúde é responsável por absorver grande parte das matrículas nessa modalidade. Em 2006, por exemplo, ela representou, sozinha, 35,3% das matrículas no Brasil, 42,4% em Minas Gerais e 48,1% na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Nesse sentido, precisamos entender que o aumento e a presença significativa das mulheres na Educação Profissional estão relacionados à elevada participação feminina nessa área, que em 2006, chegou a ser 75,01% no Brasil, 75,39% em Minas Gerais e 77,55% na Região Metropolitana de Belo Horizonte.

A seguir serão apresentados e discutidos os dados acerca da situação das mulheres por cor/raça, na Educação Profissional, no Brasil, em Minas Gerais, e na Região Metropolitana de Belo Horizonte.

2.4.2. Matrículas por cor/raça, segundo o sexo e a área profissional (2005 e 2006)

Laís Abramo (2004), diretora da Organização Internacional do Trabalho no Brasil, nos ajuda a pensar por que podemos e devemos relacionar as questões de cor/raça às de gênero nas políticas públicas. De acordo com a autora, não é fácil articular os dois temas, pois esses possuem estatutos diferenciados. No Brasil, essas questões são, até mesmo, tratadas por diferentes movimentos sociais. Há, por um lado, o próprio feminismo e os movimentos que abordam os direitos das mulheres, que tratam do conceito de gênero. Por outro lado, há os movimentos que abordam os direitos dos negros e o combate ao racismo, que trabalham com o conceito de raça. Porém, a discussão sobre as relações de gênero também perpassa a dimensão da raça.

Segundo Abramo (2004), as desigualdades e as discriminações de gênero e raça perpassam a sociedade e o mundo do trabalho no Brasil. Na concepção da autora, essas duas formas de discriminação não apenas se sobrepõem, mas se inter cruzam e se potencializam. Dessa forma, a situação da mulher negra é duplamente mais complexa, pois abrange os dois aspectos da discriminação – o gênero e a raça.

Examinando os dados sobre a distribuição de matrículas por sexo, segundo a área, observamos que, apesar de ter aumentado o número absoluto de matrículas femininas nessa modalidade de ensino, as mulheres continuam concentradas em áreas tradicionalmente femininas como a Saúde, o que faz elevar a participação feminina na

Educação Profissional. Porém, como estaria dividida a participação das mulheres por raça/cor? As tabelas e gráficos, a seguir, exploram essa questão.

Tabela 22 – Matrículas da Educação Profissional, por Raça/Cor, segundo o Sexo 2005 – Brasil

| | Matrículas por Cor/Raça | | | | | | |
|----------|-------------------------|---------|--------|---------|---------|----------|---------------|
| | Total | Branca | Preta | Parda | Amarela | Indígena | Não Declarada |
| Brasil | 707.263 | 300.923 | 42.841 | 138.023 | 7.220 | 2.040 | 216.216 |
| Homens | 351.403 | 146.551 | 20.107 | 65.724 | 3.490 | 1.166 | 114.365 |
| Mulheres | 355.860 | 154.372 | 22.734 | 72.299 | 3.730 | 874 | 101.851 |

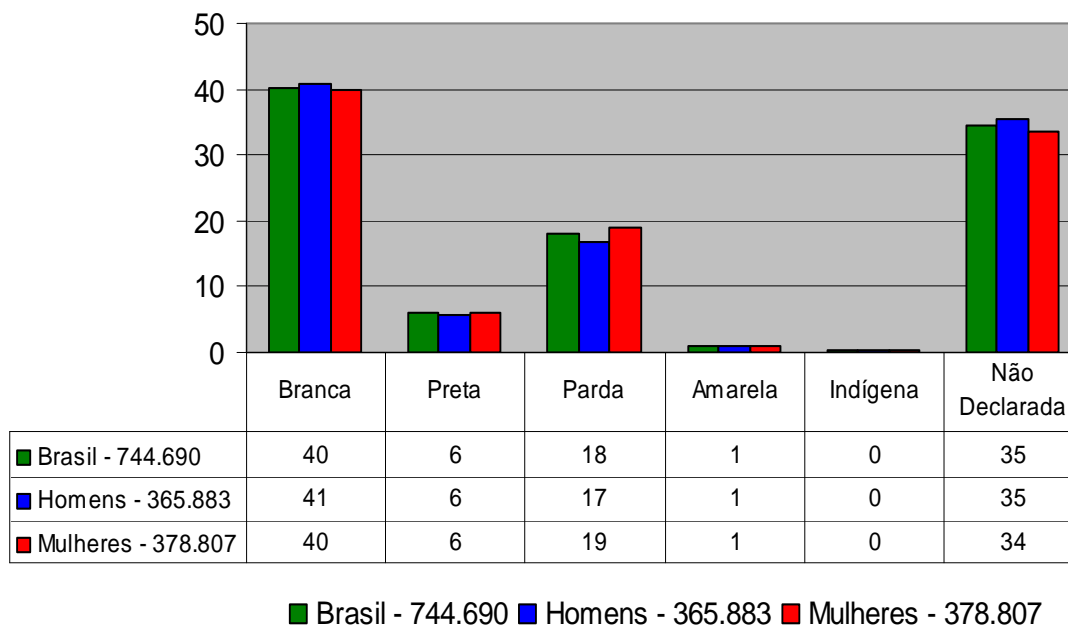
Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar – Elaboração Própria

Tabela 23 – Matrículas da Educação Profissional, por Raça/Cor, segundo o Sexo 2006 – Brasil

| | Matrículas por Cor/Raça | | | | | | |
|----------|-------------------------|---------|--------|---------|---------|----------|---------------|
| | Total | Branca | Preta | Parda | Amarela | Indígena | Não Declarada |
| Brasil | 744.690 | 300.360 | 44.550 | 133.169 | 7.172 | 2.038 | 257.401 |
| Homens | 365.883 | 149.270 | 21.109 | 61.524 | 3.158 | 1.028 | 129.794 |
| Mulheres | 378.807 | 151.090 | 23.441 | 71.645 | 4.014 | 1.010 | 127.607 |

Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar – Elaboração Própria

Gráfico 4 – Porcentagem de Matrículas da Educação Profissional por Cor/Raça, no Brasil, segundo sexo, em 2006



Os dados do Gráfico 4 revelam que, no **Brasil**, no ano 2006, as mulheres brancas foram maioria na Educação Profissional (39,88%), seguidas pela grande representatividade das “não declaradas” (33,68%). Logo em seguida apareceram, nessa ordem, as pardas (18,91%), as pretas (6,18%), as amarelas (1,05%) e as indígenas (0,26%). Em 2005, as brancas representaram 43,37% do total de mulheres matriculadas; as “não declaradas”, 28,62%, as pardas, 20,31%, as negras 6,38%, as amarelas 1,04%, e as indígenas 0,24%. De 2005 para 2006 houve, portanto, uma queda no percentual de mulheres brancas, um aumento no de “não declaradas”, uma leve queda na proporção de mulheres pardas, e quase nenhuma alteração na proporção das demais raças/cores. Vejamos agora os dados relativos a Minas Gerais.

Tabela 24 – Matrículas da Educação Profissional, por Raça/Cor, segundo o Sexo 2005 – Minas Gerais

| | Matrículas por Cor/Raça | | | | | |
|--|-------------------------|--------|-------|-------|---------|----------|
| | Total | Branca | Preta | Parda | Amarela | Indígena |

| | | | | | | | Declarada |
|--------------|--------|--------|-------|--------|-------|-----|------------------|
| Minas Gerais | 86.168 | 33.603 | 8.147 | 24.838 | 1.104 | 276 | 18.200 |
| Homens | 42.863 | 16.299 | 3.727 | 11.992 | 474 | 162 | 10.209 |
| Mulheres | 43.305 | 17.304 | 4.420 | 12.846 | 630 | 114 | 7.991 |

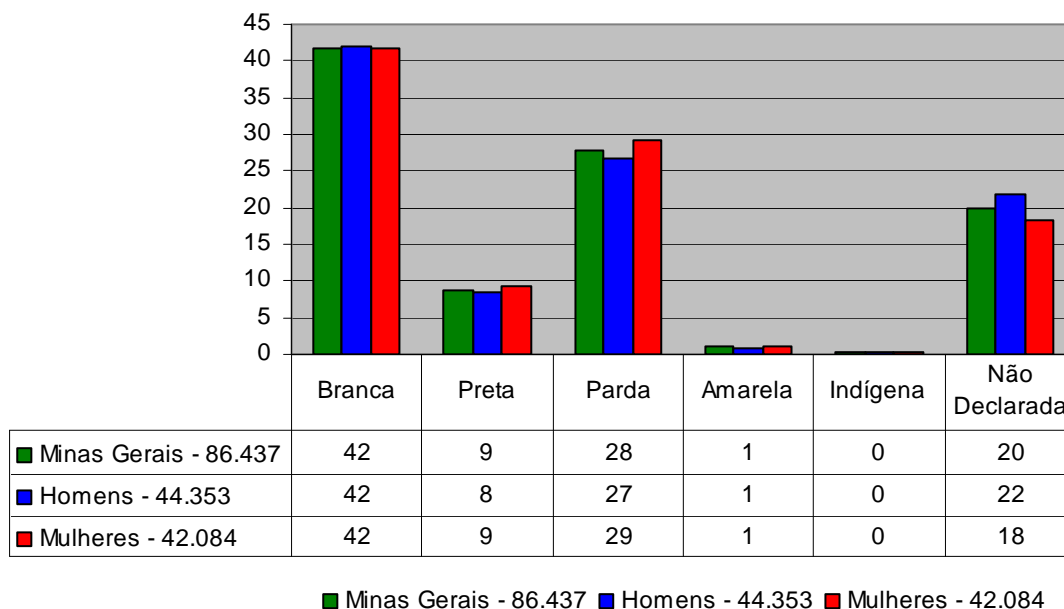
Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar – Elaboração Própria

Tabela 25 – Matrículas da Educação Profissional, por Raça/Cor, segundo o Sexo 2006 – Minas Gerais

| | Matrículas por Cor/Raça | | | | | | |
|--------------|--------------------------------|---------------|--------------|--------------|----------------|-----------------|----------------------|
| | Total | Branca | Preta | Parda | Amarela | Indígena | Não Declarada |
| Minas Gerais | 86.437 | 36.173 | 7.648 | 24.078 | 903 | 285 | 17.350 |
| Homens | 44.353 | 18.612 | 3.715 | 11.849 | 400 | 124 | 9.653 |
| Mulheres | 42.084 | 17.561 | 3.933 | 12.229 | 503 | 161 | 7.697 |

Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar – Elaboração Própria

Gráfico 5 – Porcentagem de Matrículas da Educação Profissional por Cor/Raça, em Minas Gerais, segundo sexo, em 2006



Nos anos de 2005 e 2006, os dados indicam que as mulheres brancas são maioria na Educação Profissional de nível médio, no Estado de Minas Gerais. Em

seguida, aparecem as pardas, as “não declaradas”, as pretas, as amarelas e as indígenas. Em 2005, as mulheres brancas representaram 39,95% do total de matrículas femininas. As pardas correspondiam a 29,66% desse total, as “não declaradas”, a 18,45%, as pretas, a 9,3%, as amarelas, a 1,45%, e as indígenas, a apenas 0,37%. Em 2006, houve pouca alteração na proporção de matrículas femininas por raça/cor em Minas. Os dados indicam que, do total de matrículas femininas, 41,72% eram mulheres brancas, 29,05%, pardas, 18,28%, “não declaradas”, 9,34%, pretas, 1,19%, amarelas e 0,38%, indígenas (Gráfico 5). Vejamos agora como a distribuição se deu na Região Metropolitana de Belo Horizonte.

Tabela 26 – Matrículas da Educação Profissional, por Raça/Cor, segundo o Sexo 2005 – Região Metropolitana de Belo Horizonte

| | Matrículas por Cor/Raça | | | | | | |
|----------|-------------------------|--------|-------|-------|---------|----------|---------------|
| | Total | Branca | Preta | Parda | Amarela | Indígena | Não Declarada |
| RMBH | 26.345 | 7.465 | 3.479 | 8.330 | 473 | 63 | 6.535 |
| Homens | 12.089 | 3.130 | 1.373 | 3.788 | 193 | 32 | 3.573 |
| Mulheres | 14.256 | 4.335 | 2.106 | 4.542 | 280 | 31 | 2.962 |

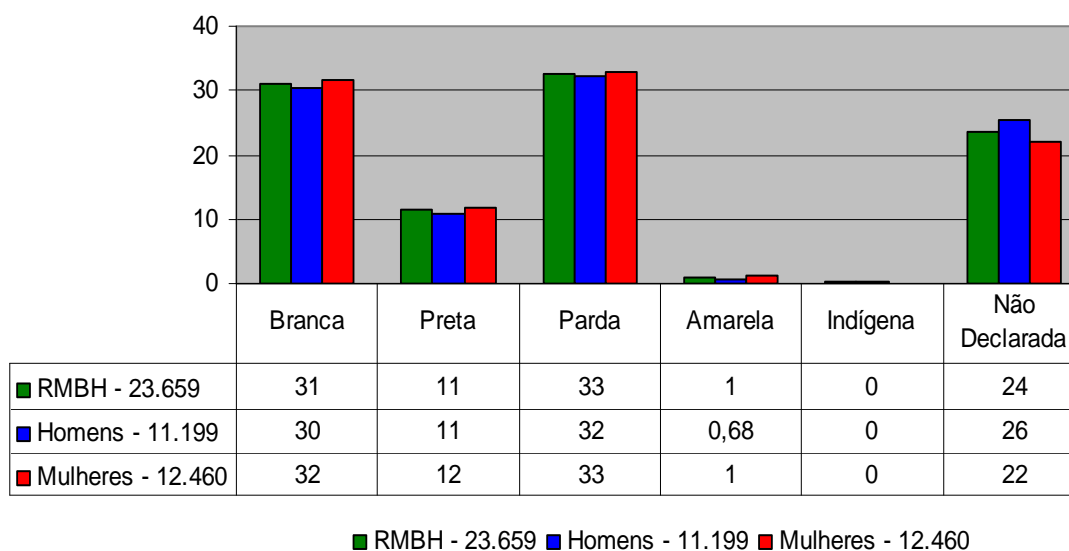
Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar – Elaboração Própria

Tabela 27 – Matrículas da Educação Profissional, por Raça/Cor, segundo o Sexo 2006 – Região Metropolitana de Belo Horizonte

| | Matrículas por Cor/Raça | | | | | | |
|----------|-------------------------|--------|-------|-------|---------|----------|---------------|
| | Total | Branca | Preta | Parda | Amarela | Indígena | Não Declarada |
| RMBH | 23.659 | 7.356 | 2.703 | 7.717 | 230 | 39 | 5.614 |
| Homens | 11.199 | 3.410 | 1.225 | 3.603 | 77 | 23 | 2.861 |
| Mulheres | 12.460 | 3.946 | 1.478 | 4.114 | 153 | 16 | 2.753 |

Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar – Elaboração Própria

Gráfico 6 – Porcentagem de Matrículas da Educação Profissional por Cor/Raça, na Região Metropolitana de Belo Horizonte, segundo sexo, em 2006



Os dados da Região Metropolitana de Belo Horizonte apontam para uma distribuição diferente da ocorrida no Brasil e em Minas Gerais. Observamos que a cor parda aparece em primeiro lugar no número de matrículas femininas, um pouco acima do percentual de mulheres brancas. Seguem, depois, as “não declaradas”, e as raças/cores preta, amarela e indígena. Em 2005, as mulheres pardas representaram 31,86%, as brancas, 30,40%, as “não declaradas”, 20,77%, as pretas, 14,77%, as amarelas, 1,96% e as indígenas, somente 0,21%, do total de matrículas femininas. Em 2006, as mulheres pardas representaram 33,01%, as brancas, 31,66%, as “não declaradas”, 22,09%, as pretas, 11,86%, as amarelas, 1,2%, e as indígenas, 0,12%, do total de matrículas femininas.

Os dados apresentados acima sobre a distribuição de matrículas por cor/raça revelam a existência de uma situação de desigualdade na Educação Profissional de nível médio, principalmente para os representantes da cor/raça preta, já que essa população é

numericamente significativa no Brasil. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), cidadãos negros, pardos, amarelos e indígenas representavam 50,3% da população brasileira em 2006. Porém, no Brasil, em 2006, esse grupo representou somente 24% das matrículas na Educação Profissional de nível médio.

Outra questão que nos chamou a atenção foi o elevado número de “não declarados”⁴⁵ no Censo Escolar da Educação Profissional. Esses estudantes que representaram em 2006, no Brasil, 35%, em Minas Gerais, 20%, e na Região Metropolitana de Belo Horizonte, 24%, poderiam alterar a proporção por cor/raça, inclusive, melhorando ou piorando a situação dos pardos e pretos.

O Censo Escolar revelou uma expansão numérica de matrículas e estabelecimentos durante o período observado. Verificamos, entretanto, ser necessário atrelar as políticas de expansão do ensino às políticas de inclusão racial. Caso contrário, perpetuaremos nessa modalidade de ensino os padrões de desigualdade presentes há séculos no sistema educacional brasileiro.

⁴⁵ Homens e mulheres apresentaram alto índice de “não declarados. No tanto, percebemos que tanto no Brasil, quando em Minas Gerais e na Região Metropolitana de Belo Horizonte, em 2006, os homens são maioria no quesito “não declarado”.

Conclusão

O objetivo geral deste trabalho, como já descrito na Introdução, é explicitar a situação das mulheres na Educação Profissional de nível médio, durante o período de 2001 a 2006, no Brasil, em Minas Gerais e na Região Metropolitana de Belo Horizonte, a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Profissional. Esse objetivo foi acompanhado por perguntas que nortearam a investigação, tais como: (i) Qual é a situação das mulheres nas diferentes áreas profissionais? (ii) Em que áreas estão presentes e ausentes? (iii) Houve aumento no número de mulheres nas áreas consideradas tradicionalmente masculinas/femininas? (iv) Que tendência pode ser observada na distribuição de matrículas por sexo?

Neste capítulo responderemos, sistematicamente, a essas perguntas de pesquisa, com base nos dados levantados durante a investigação. Antes, porém,

apresentaremos, resumidamente, o percurso histórico percorrido neste trabalho, que fundamentou a análise do problema como uma construção social.

No Capítulo 1, foi narrado o processo de emancipação das mulheres brasileiras e a sua inserção nos espaços públicos. Nossa trajetória histórica iniciou-se no período pré-colonial. Descobrimos que a ideia de submissão feminina, tão presente no imaginário da sociedade brasileira, tem origem na cultura indígena. Com base nos indícios⁴⁶ apresentados por Raminelli (2000), argumentamos em favor da existência de relações de poder entre homens e mulheres durante esse período. As informações apresentadas pelo autor nos parecem comprovar que não somente papéis diferenciados eram exercidos por homens e mulheres desde aquela época, como também havia uma relação de poder entre os sujeitos e suas funções.

No período colonial, mostramos uma mulher totalmente dependente do pai e, posteriormente, do seu marido. Vimos que a autoridade masculina era reforçada pela Igreja Católica, que justificava essa relação de submissão com base na concepção de que o homem era um ser superior à mulher e representante de Deus no lar. As mulheres eram vigiadas constantemente pelas famílias, e as poucas que frequentavam a escola, acompanhavam um programa de estudo bem diferente daquele destinado aos homens. No Brasil colônia encontramos também os primeiros registros sobre as diferenças sociais, raciais e econômicas existentes entre as mulheres. Esse fato nos alerta para a importância de não fazermos generalizações acerca da situação da mulher, mas, sim, de buscarmos compreender sua realidade num contexto mais amplo.

As transformações sociais que se deram no início do Império mudaram o estilo de vida da sociedade, antes baseado na escravidão e na exploração agrária. Um

⁴⁶ Raminelli (2000) chama atenção, por exemplo, para os trabalhos diferenciados que eram ensinados às meninas e aos meninos (serviço de fiação de algodão e confecção de redezinha às mulheres, e treino de pontaria com arco e flecha aos homens).

fato importante desse período dá-se em 1827, quando as mulheres passaram a ter acesso à Escola Elementar. Esse ponto é positivo porque representou uma maneira de a mulher ampliar seus horizontes e atuar fora do espaço doméstico, conforme salientado por Oliveira (2008). Ademais, a educação oferecida à mulher, mesmo que civilizadora e limitada ao aprendizado das tarefas domésticas, contribuiu para o avanço na mudança de hábitos que subordinavam a mulher ao homem.

Durante a República, com a expansão do capitalismo, a burguesia mostrou seu interesse de formar uma nova classe trabalhadora dentro da concepção do trabalho como ação valorosa, e não como maldição. Nesse contexto, a mulher passou a ter um papel importante no processo de formação dos(as) filhos(as), pois como mãe, podia ensinar-lhes valores como a honestidade, a disciplina e a higiene. Mesmo assim, algumas correntes da medicina e a própria literatura da época contribuíram para agravar a imagem negativa e inferior da mulher, através de teorias que “comprovavam” o seu menor desenvolvimento intelectual. Mais tarde, outro conjunto de ideias, pautadas no Positivismo, construiu uma nova imagem para ela, i.e, a de um ser que, embora inferior, possuía características que “completavam” o homem, concepção que contribuiu para que o sexo feminino passasse a ser cada vez mais valorizado por suas características “naturais” como a sensibilidade, a doçura, o recato e a submissão. O capítulo abordou também o problema da violência contra a mulher, mostrando como essa questão emerge quando hierarquias não são obedecidas. Enfatizou-se que esse problema perpassa a tensão entre o público e o privado, o que muitas vezes dificultou a denúncia de atos de violência praticados contra a mulher e, conseqüentemente, não contribuiu para o processo de emancipação da mulher brasileira. O capítulo abordou ainda três importantes conquistas das mulheres brasileiras no século XX: o direito ao voto, o

acesso à educação e a expansão de seu mercado de trabalho para além do espaço doméstico.

Este trabalho buscou situar a luta pela igualdade de direitos entre homens e mulheres no contexto internacional. Nesse sentido, procuramos compreender como a ONU – Organização das Nações Unidas – tem contribuído para fazer evoluir a condição da mulher no mundo. Visualizamos a atuação da ONU em prol dos direitos da mulher em três fases distintas, como sugerido por Boutros-Ghali (1996). Finalmente, foi discutida a presença da mulher no trabalho e no mercado de trabalho. Mostramos que a mulher sempre trabalhou e contribuiu para a vida econômica e social do país através do trabalho doméstico. A novidade do século XX foi o exercício de atividades fora do lar. Nesse sentido, apresentamos as condições que favorecem a atuação das mulheres em outros espaços, além do ambiente doméstico, tais como a posição que ela ocupa na família, a classe social a que pertence, a raça/cor, idade, estado civil e a existência de recursos de apoio como creches e escolas. Discutimos, em seguida, os fatores que levaram a mulher a aumentar a sua participação no mercado de trabalho, como a pressão realizada pelo movimento feminista, as transformações econômicas e culturais que o mundo enfrentou na segunda metade do século XX, a urbanização e o processo de industrialização. Como resultado dessas transformações, apresentamos alguns dados da estrutura ocupacional das mulheres brasileiras, e mostramos que, na interpretação de Bruschini e Rosemberg (1983), um dos problemas do trabalho feminino é a segregação ocupacional, que destina os espaços menos valorizados socialmente e os menores salários as mulheres.

No Capítulo 2, aprofundamos a discussão sobre o processo de inserção da mulher no sistema formal de ensino e, especialmente, na Educação Profissional de nível

médio. Acompanhamos os debates que ocorreram na virada do século XIX para o XX sobre as propostas de ampliação da escola pública e inserção da mulher na educação formal. Discutimos que, apesar de a educação da mulher ter tido como principal finalidade a transmissão de uma base moral sólida, que a capacitasse a formar a nova geração, a mulher acabou usufruindo dessa oportunidade e ampliando ao seu universo para além do doméstico, o que contribuiu significativamente para o seu processo de emancipação.

À medida que novas oportunidades foram surgindo para os homens em outros setores da economia, vimos que as mulheres foram progressivamente ocupando os lugares deixados por eles na educação. Essa “ocupação” foi alvo de críticas e apoio. Por um lado, houve quem argumentasse que a mulher não se achava preparada para formar a nova geração. Por outro, levantou-se o argumento de que a educação era o espaço ideal para ela, uma vez que poderia exercer, aí, a “extensão da maternidade”. A esse respeito, acompanhamos a discussão de Louro (2000) sobre os problemas da concepção do magistério como extensão da maternidade, sacerdócio e vocação. Para a autora, essa concepção fez com que não se discutissem questões trabalhistas como salário e carreira. Outro agravante que não contribuiu para que a carreira do magistério fosse considerada relevante veio com a Escola Nova e a ideia de professora como educadora flexível e apoiadora. Essa “flexibilidade” das educadoras implicou o seu reconhecimento como “tia” e não, como uma profissional da educação, o que, mais uma vez, não contribuiu para a melhoria de suas condições trabalhistas.

Outra importante questão trazida no Capítulo 2 diz respeito aos marcos do processo de organização do ensino brasileiro, principalmente da Educação Profissional. Mostramos como o Ensino Médio se configurou de maneira dualista e tentamos

encontrar na literatura dados que mostrassem como os marcos no processo de democratização influenciaram o acesso e a permanência das mulheres na escola. Foram destacados os seguintes marcos: **(i) A Reforma Francisco Campos** que, dentre outras coisas, organizou o Ensino Secundário de maneira elitista e fortaleceu a ideia de dois sistemas de ensino paralelos e rígidos – O Técnico e o Secundário – o que fez aprofundar o dualismo existente na Educação Profissional brasileira; **(ii) A proposta da Escola Nova**, elaborada pelos pioneiros da educação, em 1932, que reconheceu a educação como um direito de todos e dever do Estado, devendo ser pública e estar assentada sob os princípios de laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e *co-educação*; **(iii) A Constituição de 1934**, que destaca a educação como direito de todos e dever da União, do Estado, do Município e da família, além de incluir reivindicações do próprio movimento renovador, como a gratuidade do ensino e a fixação do Plano Nacional de Educação; **(iv) A Constituição de 1937** que, segundo Romanelli (1995), deu pouca ênfase ao *dever* do Estado como educador, apesar de continuar afirmado a necessidade de a União fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional. A partir dessa Constituição, o Ensino Profissional passou a ser considerado dever do Estado e também das indústrias e, paralelamente ao ensino regular, foram criados os Institutos de Ensino Profissional e as Escolas de Aprendizizes para os(as) filhos(as) da classe operária; **(v) As Leis Orgânicas do Ensino**, que incluíram o ensino Técnico Profissional no sistema de ensino regular, mas de forma paralela, uma vez que o acesso ao Ensino Superior continuava restrito aos(as) alunos(as) do Ensino Secundário. Também transformaram as Escolas de Aprendizizes e Artífices em Escolas Técnicas Industriais, consolidando a Educação Profissional no Brasil; **(vi) A Constituição de 1946**, quando o *dever* do Estado em relação à educação é novamente evidenciado; **(vii) A Lei de Equivalência**,

de 1953, que acaba, *em termos formais*, com a dualidade do ensino, ao equiparar a certificação do Ensino Profissional à do Ensino Secundário, e também ao permitir que os concluintes de ambas as modalidades tivessem acesso ao Ensino Superior. Porém, como vimos no Capítulo 2, a Lei não alterou a estrutura do Ensino Técnico, que continuou oferecendo – exclusivamente – a formação para o trabalho; **(viii) A Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, em 1961, que buscou unificar a cultura geral com a formação para o trabalho, sugerindo o mesmo currículo para todo o Ensino Médio nas duas primeiras séries do Ginásial. Entretanto, essa unificação não aconteceu, já que a Lei propunha que o Ensino Profissional enfatizasse as matérias de caráter técnico; **(ix) A Lei 5.692/71**, que alterou bastante a estrutura da educação brasileira, ampliando a obrigatoriedade do ensino para oito anos. Transformou também todo o Ensino Médio em técnico-profissionalizante, a fim de romper com o dualismo existente. Entretanto, devido a incoerências, não foi capaz de romper com o dualismo entre a educação de caráter geral e acadêmico e aquela que prepara para o trabalho; **(x) A Lei 7.044/82**, da década de 1980, que acabou com a profissionalização obrigatória no segundo grau. Através desse mecanismo, criou-se uma aparente unidade na Escola Média, mas, como explicado no Capítulo 2, essa unidade não aconteceu em termos práticos, e a escola permaneceu dualista. Nesse mesmo período, ampliaram-se os debates acerca da democracia e dos direitos das mulheres, o que contribuiu para aumentar a participação feminina em outras áreas de ocupação, apesar de o magistério continuar sendo o principal reduto da mulher; **(xi) A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9397/96 e o Decreto 2208/97** que determinaram que a formação técnica-profissional deveria ser oferecida *paralelamente* ao sistema regular de ensino. Dessa

forma, o Ensino Médio e Técnico foram novamente desarticulados, o que aprofundou a dualidade já existente.

Ao final do segundo capítulo, foi feito um balanço das áreas mais/menos ocupadas por mulheres na Educação Profissional até o final do século XX, e concluímos existirem áreas mais e menos permeáveis à presença feminina. A divisão sexual que acontece na Educação Profissional nos parece sinalizar, também, a futura reprodução dos tradicionais espaços e ocupações femininas no mercado de trabalho. Apesar de ter ocorrido um aumento da participação feminina nessa modalidade de ensino, é necessário prestarmos atenção à divisão sexual que ocorre dentro das vinte áreas de formação, pois é aí que persistem as discriminações. Finalizamos essa discussão concordando com Bruschini (2002), que afirma a necessidade de se investir na Educação Profissional das mulheres, para que a sua participação no mercado de trabalho melhore.

O Capítulo 3 se iniciou com uma discussão sobre as medidas adotadas pelo governo do presidente Lula como o **Decreto 5.154/04**, de julho de 2004, que pretendia reverter a dualidade do Ensino Médio, acentuada pelo antigo Decreto 2208/97. Vimos, porém, que o decreto de 2004 não conseguiu superar essa dualidade, pois continuaram prevalecendo os conteúdos que moldavam a Escola Profissional no governo anterior.

A síntese que realizamos das diferentes configurações da Escola Média, desde sua criação até os dias atuais, mostra que a organização dualista tem sido um traço marcante em sua história. Compreendemos, juntamente com Gramsci (2000), que esse dualismo na escola é reflexo da estrutura social classista do sistema capitalista. Nesse sentido, compartilhamos da posição de Dore Soares (2003), para quem a Escola Média deve se pautar nas diretrizes da escola unitária de inspiração gramsciana, i.e, ela

deve, dentre outras coisas, fornecer uma boa formação geral e técnica, preparar o cidadão para compreender criticamente o seu contexto social, histórico e político e torná-lo capaz de influenciar os rumos da sociedade em que vive. Ainda de acordo com a autora, a proposta de Gramsci para a educação é uma estratégia para superar a dualidade no contexto capitalista.

Feita toda essa discussão, mostramos alguns dados que caracterizam a Educação Profissional no Brasil, em Minas Gerais, e na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Como se viu, os dados apresentados **comprovam a progressiva expansão dessa modalidade de ensino, tanto no tocante ao número de matrículas, quanto de estabelecimentos, durante o período de 2001 a 2006.** Porém, das três regiões estudadas, Minas Gerais foi a que apresentou o maior crescimento proporcional de matrículas e de estabelecimentos em todas as dependências administrativas (federal, estadual, municipal e privada).

Outro aspecto relevante trazido pela análise dos dados é o da **representação das instituições privadas** no número de estabelecimentos e na absorção de matrículas, nas três regiões estudadas. Em 2006, no Brasil, essas instituições representavam 70,4% do total e absorviam 54,8% das matrículas. Em Minas Gerais, constituíam 70,4% das instituições e retinham 76,0% das matrículas. Já na Região Metropolitana de Belo Horizonte, 89,3% das escolas eram particulares, e concentravam 84,0% das matrículas totais.

Os dados também nos permitiram verificar alguns aspectos sobre a distribuição de matrículas por área profissional. Nas três regiões, houve uma **ampliação significativa do número de matrículas na área de Saúde.** Outra questão importante

verificada nas três regiões é que **apenas quatro áreas profissionais** - Saúde, Indústria, Gestão e Informática – **representam, juntas, o maior número de matrículas.**

Realizada essa breve caracterização da Educação Profissional, retomamos, agora, as perguntas iniciais desse projeto com o objetivo de compreender a situação das mulheres nessa modalidade de ensino:

- (a) **Qual é a situação das mulheres nas diferentes áreas profissionais?**
- (b) **Em que áreas estão presentes e ausentes?**
- (c) **Houve aumento no número de mulheres nas áreas consideradas tradicionalmente masculinas/femininas?**

No Brasil

A análise realizada com base em dados de matrículas por área profissional, no Brasil, leva-nos a concluir que, apesar de ter havido uma expansão de matrículas e um aumento quantitativo de mulheres nessa modalidade de ensino, de 48,06%, em 2001, para 50,87%, em 2006, **não houve mudanças significativas no padrão de distribuição dos dois sexos pelas diferentes áreas de formação no período em questão.** As mulheres aumentaram a sua participação em áreas “masculinas”, como Agropecuária, Recursos Pesqueiros, Química, Comércio, Transportes, Telecomunicações e Meio Ambiente, e diminuíram a sua presença nas seguintes áreas “masculinas”: Indústria, Mineração, Construção Civil, Geomática e Informática. No entanto, os homens continuaram sendo maioria em todas as doze áreas citadas acima.

Diante dessa realidade, parecem existir áreas profissionais mais suscetíveis ao crescimento da presença feminina, e outras, que continuam se comportando como redutos masculinos, como a Indústria, a Mineração e a Construção Civil.

Por outro lado, nas áreas em que as mulheres são maioria, observou-se que sua participação diminuiu em cinco delas (Turismo e Hospitalidade, Saúde, Comunicação, Artes e Design) e aumentou em três (Gestão, Desenvolvimento Pessoal e Lazer e Imagem Pessoal). Dessa forma, as mulheres, em 2006, continuaram sendo maioria nas mesmas áreas de 2001, com exceção da área de Artes, em que diminuíram sua participação significativamente. Isso nos leva a concluir que, **no Brasil, as mulheres permanecem concentradas em áreas definidas culturalmente como mais apropriadas à sua presença.**

Em Minas Gerais

Como dito anteriormente, o crescimento de matrículas e estabelecimentos em Minas Gerais se destacou das demais regiões. Porém, apesar de ter-se detectado um equilíbrio entre as matrículas femininas e masculinas, as mulheres diminuíram levemente a sua representação nessa modalidade durante o período analisado, passando de 49,27%, em 2001, para 48,69%, em 2006.

No tocante ao aumento/diminuição da proporção de mulheres em algumas áreas, observamos movimentos um pouco mais expressivos no estado de Minas Gerais. Nas áreas de Indústria (-5,59%), Construção Civil (-9,24%), Comércio (-10,85%), Turismo e Hospitalidade (-13,66%), Telecomunicações (não há registro de matrícula nessa área em 2006), Comunicação (-22,71%) e Design (-27,30%), as mulheres

diminuíram sua participação expressivamente. Já nas áreas de Artes (6,03%), Desenvolvimento Social e Lazer (44,36) e Imagem Pessoal (78,97) a participação feminina aumentou.

Em 2006, as mulheres achavam-se concentradas nas seguintes áreas: Química, Comércio, Informática, Saúde, Artes, Desenvolvimento Social e Lazer, Imagem Pessoal e Design, e eram minoria nas áreas de Geomática, Indústria e Mineração. Os dados revelam também que elas aumentaram discretamente sua participação em áreas tradicionalmente masculinas como a Agropecuária, a Geomática e os Transportes. Dentre as áreas consideradas tradicionalmente femininas, as mulheres aumentaram a sua participação em Gestão, Artes, e Desenvolvimento Social e Lazer.

Na Região Metropolitana de Belo Horizonte

Na Região Metropolitana de Belo Horizonte, as mulheres diminuíram a sua representação entre os anos de 2001 e 2006, passando de 55,90%, em 2001, para, 52,67%, em 2006. Todavia, foram maioria em todos os anos analisados. Em 2006, apresentaram uma boa representatividade nas áreas de Química (55,73%), Comércio (56,05%), Turismo e Hospitalidade (66,77%), Transportes (46,84%), Gestão (52,38%), Saúde (77,55%), Artes (65,44%), Desenvolvimento Social e Lazer (98,80%), Imagem Pessoal (95,20%), Meio Ambiente (52,36) e Design (66,16%). Porém, foram minoria significativa na área de Indústria (8,67%) e de Telecomunicações (7,58%), redutos masculinos.

Os dados mostraram também que as mulheres aumentaram a sua participação, mesmo que discretamente, nas seguintes áreas, tradicionalmente masculinas: Agropecuária (4,40%), Mineração (5,19%) e Comércio (25%). Nas áreas tradicionalmente femininas, a participação feminina cresceu em Turismo e Hospitalidade (1,67%), Artes (7,44%), Desenvolvimento Social e Lazer (45,46%), e Imagem Pessoal (9,71%).

Passamos agora a discutir nossa última pergunta de pesquisa, a saber:

(d) Que tendência pode ser observada na distribuição de matrículas por sexo?

Nosso trabalho resgata as poucas informações a respeito da participação feminina na Educação Profissional. Através delas, percebemos que, historicamente, houve um aumento importante na participação feminina nas várias áreas de formação técnica, inclusive em áreas consideradas tradicionalmente masculinas. Não obstante, reconhecemos que a concentração das matrículas femininas em certas áreas de especialização continua sendo um problema. Esse fato se revela com mais saliência na área da Saúde, responsável pela elevação numérica da presença feminina na Educação Profissional. Deve-se ressaltar, no entanto, que o comportamento da área de Saúde nem sempre se configura uma tendência geral.

Parece-nos oportuno estabelecer, aqui, uma relação entre a situação feminina na Educação Profissional e o processo de emancipação e inserção da mulher nos diferentes espaços públicos. As reflexões realizadas neste trabalho nos permitem afirmar que a formação profissional técnica da mulher brasileira envolve problemas

complexos que têm a ver com a sua posição na família, sua situação econômica, social e racial, e sua relação com os papéis socialmente determinados para as mulheres, questões essas que se acham implicadas no processo de emancipação feminina. Isso nos leva à percepção de que vários condicionamentos têm interferido diretamente sobre a escolha da formação profissional da mulher e, conseqüentemente, sobre a sua posição no emprego.

A situação das mulheres na Educação Profissional reflete também as relações de gênero, presentes na sociedade. Nesse sentido, o conceito de gênero proposto por Scott (1990) nos ajudou a questionar a situação da mulher nessa esfera do ensino. Conforme trabalhado no Capítulo 2, o conceito atribui significado às relações de poder que se manifestam nas instituições sociais. Assim, a partir dele, foi-nos possível fazer uma análise do problema de forma *relacional*, tanto em relação aos homens quanto às políticas públicas pertinentes a essa modalidade de ensino. Nossa análise buscou articular os marcos da Educação Profissional ao movimento de expansão das matrículas femininas. Procuramos também deixar claro em nossas tabelas os índices de representação masculina. Dessa forma, ao contemplar os dados, podemos ter clareza da posição da mulher em relação ao homem.

Este trabalho percebe também as *instituições sociais* como agentes no processo de conformação e de resistência aos modelos tradicionais do “ser homem” e do “ser mulher”. A Escola Profissional de nível médio, como instituição social, abre espaço para que todas suas áreas de formação abriguem mulheres. Porém, existem, ao mesmo tempo, mecanismos que contribuem para a permanência do fenômeno da sexualização das carreiras. Como as escolas interferem no processo de construção da identidade masculina e feminina? Elas reproduzem esses mecanismos, ou, criam novos

mecanismos que reforçam a desigualdade? Que mecanismos seriam esses? A linguagem genérica masculina? O acesso desproporcional aos recursos materiais e simbólicos da sociedade? Essas questões nos inquietaram e poderão ser contempladas em trabalhos futuros.

Procuramos questionar, ainda, a naturalidade da existência de áreas profissionais tradicionalmente conhecidas como *masculinas* e *femininas*. Nosso estudo permitiu compreender por que a área da Saúde, por exemplo, é um espaço de concentração feminina. Como vimos, há padrões culturais e valores relativos aos papéis sociais da mulher (BRUSCHINI, 2000). Esses padrões, que também são históricos, atribuem à mulher a prática do “cuidar”, como se essa fosse uma qualidade “inerente” a ela, que a tornasse mais hábil e competente para o exercício do “cuidado”. Ademais, o fato de a mulher ter sempre cuidado da saúde das crianças e dos mais velhos no âmbito doméstico tornou natural a inferência de que essa qualidade deveria ser estendida para o âmbito profissional. Nesse sentido, a Escola Profissional contribui para formar mais trabalhadoras dentro dessa concepção que atribui a elas os trabalhos que, além de reproduzirem as habilidades desenvolvidas no âmbito doméstico, obedecem à divisão sexual do trabalho, que destina o “saber fazer” aos homens e o “cuidar” às mulheres.

A análise dos dados apresentados neste trabalho não permite, portanto, uma visão muito otimista da situação da mulher na Educação Profissional de nível médio. É verdade que houve uma expansão da presença da mulher nessa modalidade de ensino, mas esse fato não representa, necessariamente, que está havendo uma mudança no perfil da distribuição dos dois sexos pelas vinte áreas de formação profissional. Ou seja: não se constata mudanças profundas nos papéis profissionais. As mulheres, nas três

regiões estudadas, concentram-se na área de Saúde, o que, como já dito, eleva a participação feminina na Educação Profissional.

Finalmente, a análise realizada a partir dos microdados do Censo Escolar da Educação Profissional preenche parcialmente a deficiência de informações sobre o assunto no Brasil, em Minas Gerais e na Região Metropolitana de Belo Horizonte, durante o período de 2001 a 2006, o que, sem dúvidas, é uma contribuição importante do presente estudo.

Referências Bibliográficas

ABRAMO, Laís. *Perspectiva de gênero e raça nas políticas públicas*. Apresentação no Seminário Internacional América do Sul, África, Brasil: acordos e compromissos para a promoção da igualdade racial e combate a todas as formas de discriminação, Brasília, 22 – 24 de março, 2004.

ALVES, B. M; PITANGUY, J. *O que é feminismo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*. São Paulo: Editora Boitempo, 1999.

ARAÚJO, Emanuel. *A arte da sedução: sexualidade feminina na Colônia*. In: DEL PRIORE, M. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

BARROSO, Carmem. *Mulher, Sociedade e Estado no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

BRASIL, MINISTÉRIO DO TRABALHO. *A formação profissional da mulher trabalhadora no Brasil*. Rio de Janeiro, SENAI/DN, 1976.

_____, MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, SECRETARIA DE ESTADO DOS DIREITOS DA MULHER. *Relatório Nacional Brasileiro: Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher, Protocolo Facultativo*. Coord. Flávia Piovesan e Silvia Pimentel, Brasília, 2002. Relatório

_____. Decreto No 5.154 - 23 jul. 2004. Regulamenta o § 2 do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei No 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 julho.

BRUSCHINI. C. (Org.) *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. Trabalho da Mulher: Igualdade ou Proteção? *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, nº- 61, pp. 58-67, maio. 1987.

_____. Desigualdades de Gênero no Mercado de Trabalho Brasileiro: o trabalho da mulher no Brasil e nas Regiões Nordeste e Sudeste na Década de 80. In: *Discriminação Positiva-ações afirmativas: em busca da igualdade*. CFEMEA/ELAS, São Paulo, 1996.

_____. O Trabalho da Mulher Brasileira nas décadas recentes. *Revista Estudos Feministas*. IFCS/UFRJ-PPCIS/UERJ. Rio de Janeiro, 1994.

_____. Gênero e trabalho no Brasil. In: ROCHA, M.I.B. (org.) *Trabalho e gênero: Mudanças perspectivas e desafios*. Campinas: Ed. 34, 2000.

_____. Gênero e Trabalho Feminino no Brasil: novas conquistas ou persistência da discriminação? Brasil, 1985 a 1995 - Comunicação apresentada no Seminário Trabalho e Gênero: Mudanças, permanências e desafios. GT População e Gênero Nepo/Unicamp, São Paulo, 1998.

_____.; LOMBARDI, M. R. *A bipolaridade do trabalho feminino no Brasil Contemporâneo*. Cadernos de Pesquisa, n.110, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2000.

_____.; ROSEMBERG, F. *Trabalhadoras do Brasil*. São Paulo: Brasiliense/Fundação Carlos Chagas, 1983.

_____.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 64, fev., 1988.

_____.; LOMBARDI, Maria Rosa; UNBERHAUM, Sandra. *Trabalho, renda e políticas sociais: avanços e desafios*. Disponível em: <http://www.mulheresnobrasil.org.br>. Acesso em: 16 de junho de 2009.

BARROSO, C. L. M.; MELLO, G. N. O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, n. 15, 47-77. 1975.

BOUTROS-GHALI, Boutros. Introduction. In: ONU. *The United Nations and the Advancement of Women – 1945-1996*. The United Nations Blue Book Series, Volume VI, New York: United Nations Department of Public Information, 1996.

CASTRO, Tito Lívio de. *A mulher e a sociogenia*. Brasília: Imprensa da Casa da Moeda, 1894.

CUNHA, Luiz Antonio. *Política educacional no Brasil: a profissionalização do ensino médio*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

DEL PRIORE, M. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

D'INCAO, Maria Ângela. Mulher e família burguesa. In: DEL PRIORE, M. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

DORE Soares, R. *Formação de técnicos de nível superior no Brasil: do engenheiro de operação de tecnólogos*. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Novembro, 1982.

_____. Escola média no Brasil: por que não unitária? Site Gramsci e o Brasil: <http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv42.htm>. Acesso em 16 de julho de 2007.

_____. *Educação profissional no Brasil e evasão escolar*. Projeto de estudos e pesquisa apresentado à CAPES para o observatório em Educação. 2006.

_____. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. *Caderno Cedes*, vol. 26, n.70, p.329-352, set./dez. 2006.

_____. Ensino Técnico no Brasil: 90 anos das Escolas Técnicas Federais. *Universidade e Sociedade*, ano IX, n. 18, mar. 1999.

_____. A pesquisa educacional no Brasil sobre o programa da Escola Nova. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira (org.). *Currículo e Políticas Públicas*. Belo Horizonte: Autentica, 2003. pp. 63-104.

_____. Escola Nova versus Escola Unitária: contribuições para o debate. In: *Revista Educação e Sociedade*, nº 54, janeiro/1996, pp. 141-160.

_____. *Gramsci, o Estado e a escola*. Ijuí: Unijuí, 2000.

FALÚ, Ana. Lembrem-se das mulheres: democracia e participação política. In: Marta Porto. (Org.). *Olhares Femininos, Mulheres Brasileiras*. Rio de Janeiro: Brasil, 2006.

FIGUEIREDO, Luciano. Mulheres nas Minas Gerais. In: DEL PRIORE. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Banco de dados sobre o trabalho da mulher. São Paulo, FCC, 2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br>. Acesso em: 15 de junho de 2009.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. COUTINHO, de Carlos Nelson; NOGUEIRA, Marcos Aurélio; HENRIQUES, Luis Sérgio. (Orgs.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. *Os Intelectuais e a organização da cultura*. 8ª ed. Editora Civilização Brasileira S.A: Rio de Janeiro, 1991.

HADDAD, Tathiana Machado Araújo. *Diplomacia pública: a política externa brasileira e as ONGs na Conferência de Beijing (1995)*. Mestrado em Relações Internacionais. Orientadora: Letícia de Abreu Pinheiro. – Rio de Janeiro: PUC-Rio, Instituto de Relações Internacionais, 2007.

HEIJMANS, R; PAIVA, C. M. Anormalidade infantil e democratização da escola. In: *I Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância* Porto: Portugal. Anais do I Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância. Porto: Portugal, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. v.1. pp. 57-66.

JOHNSON, Eric A; MONKKONEN, Eric H. *The Civilization of Crime. Violence in Town and Country since the Middle Ages*. Chicago: University of Illinois Press, 1996.

LOMBROSO, Cesare; FERRERO, Guglielmo. *La Femme Criminelle et La prostituée*. (Traduction de l'italien) Paris: Alcan, 1896.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, vol. 20, n.2, p.101-132, jul/dez, 1995

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

_____. Mulheres na sala de aula. In: *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

_____. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, vol.20, n. 2, p. 101-132, jul/dez. 1995.

_____; MEYER, Dagmar. A escolarização do doméstico: a construção de uma escola técnica feminina (1946-1970). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.87, p.45-57, Nov, 1993.

_____. Educação formal e mulher: um balanço parcial da bibliografia. In: OLIVEIRA Costa, A. e BRUSCHINI, Cristina. *Uma questão de gênero*. RJ: Rosa dos Tempos; SP: fundação Carlos Chagas, p. 151-182. 1992

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Gramsci desembalsamado: em torno dos abusos do conceito de sociedade civil. *Educação em foco*, v.5, n.2, p.115-130, 2001.

_____. Sociedade civil, entre o político-estatal e o universo gerencial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo, v.18, n.52, 2003.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. *Mulheres adultas das camadas populares: a especificidade da condição feminina na busca de escolarização*. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

MACHADO, Ana Flávia; OLIVEIRA, Ana Maria H.C.; WAJNMAN, Simone. *Sexo Frágil? Evidências sobre a inserção da mulher no mercado de trabalho brasileira*. *Gelre Coletânea*, 2005.

MARX, Karl. Introdução à crítica da econômica política. In: *Para a Crítica da Economia Política*. Trad. Port. São Paulo: Abril, 1974.

_____. Salário, preço e lucro. In: *Para a Crítica da Economia Política*. Trad. Port. São Paulo: Abril, 1974.

MELO, Savana Diniz Gomes. Continuidade e/ou rupturas nas políticas para o ensino médio e educação profissional. Anped, 2005. Disponível em: <http://WWW.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT05>. Acesso em: 16 de julho de 2007.

MIRANDA, Glaura Vasques. A educação da mulher brasileira e sua participação nas atividades econômicas em 1970. *Cadernos de Pesquisa*, n.15, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 1979.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBEROAMERICADOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (OEI) - Relatório sobre o Sistema Educacional do Brasil, 2003. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/index.html#sis>. Acesso em: 20 de julho de 2009. Relatório.

OLIVEIRA, Lilian Sarat de. Educação e religião das mulheres no Brasil do século XIX: conformação e resistência. Congresso Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder, Florianópolis, 2008.

PIOVESAN, Flávia. Direitos Humanos e acesso à Justiça: o caso Maria da Penha. In: Marta Porto. (Org.). *Olhares Femininos, Mulheres Brasileiras*. Rio de Janeiro: Brasil, 2006.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Editora Contexto, 1990.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil. *Revistas Estudos Feministas*, vol. 9, nº 2, Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, 2001 p. 515-539.

_____; AMADO T. Mulheres na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.80, p.62-74, fev. 1992.

_____; PINTO, Regina P.; NEGRAO, Esmeralda V. *A educação da mulher*. São Paulo: Global, 1982.

RAMINELLI, Ronald. Eva Tupinambá. In: DEL PRIORE, M. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil*. São Paulo: Vozes, 1998

SUÁREZ, Mireya; BANDEIRA, Lourdes. A politização da violência contra a mulher e o fortalecimento da cidadania. In: BRUSCHINI, Cristina e UNBEHAUM, Sandra (Orgs.). *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: FCC: Ed. 34, 2002.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. *A Mulher na Sociedade de Classes*. Mito e realidade. São Paulo. Livraria Quatro Artes Editora, 1969.

SEVCENKO, Nicolau. *História da vida privada no Brasil: República: da Belle Époque à Era Rádio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SOIHET, Rachel. *Condição feminina e formas de violência: mulheres pobres e ordem urbana (1890 – 1920)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

SCOTT, J. Gênero, uma categoria útil para análise histórica. In: *Revista Educação e Realidade*. Jul/dez. Porto Alegre, 1990.

UNIFEM. *O progresso das mulheres no Brasil*. Brasília, 2006.

ZIBAS, D. M. L. A Reforma do ensino médio no Ceará e suas contradições. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 201-226, jan./abr. 2005.

_____.; KRAWCZYK, N. *Acompanhamento e avaliação interativa da implantação das novas políticas de gestão do Ensino Médio*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2005. Relatório de Pesquisa.

_____.; FERRETTI, Celso J.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. *A Gestão escolar como cenário de inovação educativa: o protagonismo de alunos e pais no ensino médio; cinco estudos de caso*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2004. Relatório de Pesquisa.