

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM  
EDUCAÇÃO**

**HELLAYNY SILVA GODOY DE SOUZA**

**PARTICIPAÇÃO FEMININA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: OS  
DISCURSOS DAS ESTUDANTES INGRESSANTES PELAS POLÍTICAS  
AFIRMATIVAS NO CURSO DE AGRONOMIA DO IF GOIANO –  
*CAMPUS URUTAÍ***

**GOIÂNIA  
2021**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM  
EDUCAÇÃO**

**HELLAYNY SILVA GODOY DE SOUZA**

**PARTICIPAÇÃO FEMININA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: OS  
DISCURSOS DAS ESTUDANTES INGRESSANTES PELAS POLÍTICAS  
AFIRMATIVAS NO CURSO DE AGRONOMIA DO IF GOIANO –  
*CAMPUS URUTAÍ***

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cláudia Valente Cavalcante.

**GOIÂNIA  
2021**

S729p Souza, Hellyayny Silva Godoy de  
Participação feminina na educação superior : os discursos  
das estudantes ingressantes pelas políticas afirmativas  
no curso de agronomia do IF Goiano - Campus Urutaí  
/ Hellyayny Silva Godoy de Souza.-- 2021.  
246 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês.

Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica  
de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades,  
Goiânia, 2021.

Inclui referências: f. 203-222.

1. Identidade de gênero. 2. Instituto Federal Goiano  
(Campus de Urutaí). 3. Ensino superior. 4. Análise  
do discurso. 5. Agronomia. I. Cavalcante, Cláudia Valente.  
II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa  
de Pós-Graduação em Educação - 2021. III. Título.

CDU: 378:631/635(043)

**PARTICIPAÇÃO FEMININA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: OS DISCURSOS DAS ESTUDANTES INGRESSANTES PELAS  
POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO CURSO DE AGRONOMIA DO IF GOIANO – CAMPUS URUTAÍ**

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade  
Católica de Goiás, aprovada em 31 de agosto de 2021.

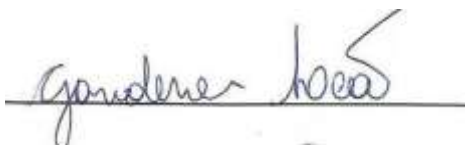
**BANCA EXAMINADORA**



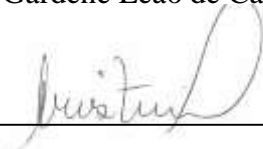
Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante / PUC Goiás



Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel / UFMS



Profa. Dra. Gardene Leão de Castro / UFG



Profa. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita / PUC Goiás



Profa. Dra. Estelamaris Brant Scarel / PUC Goiás

---

Profa. Dra. Daniella Couto Lôbo / PUC Goiás

---

Profa. Dra. Maria Aurora Neta / UEG

*Dedico esta tese aos meus filhos, João Pedro e Luis Otávio, meu antes, meu hoje e meu tudo.*

*Ao meu querido esposo, Ronnie, que esteve presente com amor e dedicação em todos os momentos de angústia e dificuldades, os quais compõem a trilha do conhecimento.*

*Aos meus pais, Eli e Valtamir, exemplos de amor, paciência e humildade.*

## AGRADECIMENTO ESPECIAL

*“É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.”*

(SARAMAGO, 2011, p. 475)

Agradeço à minha brilhante orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Cláudia Valente Cavalcante, pelo(s) encontro(s) na poesia, na arte, na escrita, no (re)conhecimento, me ensinando, com paciência e dedicação, que é preciso “recomeçar a viagem Sempre”.

## AGRADECIMENTOS

*“Hoje está um dia de nada. Hoje é zero hora. Existe por acaso um número que não é nada? que é menos que zero? que começa no que nunca começou porque sempre era? e era antes de sempre? Ligo-me a esta ausência vital e rejuvenesço-me todo ao mesmo tempo contido e total. Redondo sem início e sem fim, eu sou o ponto antes do zero e do ponto final zero ao infinito vou caminhando sem parar. Mas ao mesmo tempo tudo é tão fugaz. Eu sempre fui e imediatamente não era mais.”*

*(LISPECTOR, 1999, p. 57)*

Primeiramente, agradeço a Deus pelo amor, sem o qual, eu nada seria.

Aos doutores, professores do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-GO, pelo aprendizado e contribuições, diretas e indiretas, a esta pesquisa.

Às professoras Dr<sup>a</sup>. Carina Elisabeth Maciel, Dr<sup>a</sup>. Estelamaris Brant Scarel, Dr<sup>a</sup>. Gardene Leão de Castro Mendes e Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina Dutra Mesquita, pela participação na banca de qualificação e defesa.

À minha irmã Hellyana, pelo apoio e pelo incentivo.

Aos meus familiares e amigos, que sempre estiveram presentes nos momentos difíceis e nos momentos felizes dessa caminhada.

Aos meus colegas de turma, pela calorosa amizade.

As estudantes do curso de Agronomia do Campus Urutaí, que tornaram esta pesquisa possível.

Aos meus colegas da Proen, pela amizade sincera e pelo apoio constante.

## RESUMO

SOUZA, Hellyny Silva Godoy de. Participação Feminina na Educação Superior: os discursos das jovens estudantes ingressantes pelas Políticas Afirmativas no curso de Agronomia do IF Goiano – *Campus Urutaí*. 2021. 246 p. Tese (Doutorado em Educação) – Linha de Pesquisa Sociedade, Educação e Cultura do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PPGE), Goiânia, 2021.

Trata-se de pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC – Goiás), vinculada à linha de pesquisa Sociedade, Educação e Cultura, com o objetivo de analisar os discursos das jovens estudantes ingressantes pelo sistema de cotas, a partir das experiências vividas no curso de Agronomia do IF Goiano – *Campus Urutaí*. Nesta pesquisa, que possui como centralidade as relações de gênero e das políticas afirmativas para Educação Superior, buscou-se, também, analisar as relações que interferem no reconhecimento feminino dentro de um curso constituído, historicamente, pelo gênero masculino, e, ainda, como esse reconhecimento ressoa no processo de constituição da identidade profissional e da profissionalidade. Foram de fundamental importância para este trabalho os pressupostos teóricos da terceira fase da Análise do Discurso, utilizados por Pêcheux e Orlandi, disciplina de entremeio que estuda a materialidade linguística marcada pela materialidade histórico-ideológica e pelo Outro (inconsciente) e ainda, as concepções de sujeito oriundas da psicanálise. Por meio do discurso, acredita-se ser possível analisar o que há de singular em cada sujeito, seu inconsciente e as marcas históricas que o caracterizam. As estratégias metodológicas escolhidas para a obtenção das informações deste estudo, de caráter qualitativo, incluem três partes: a primeira parte constitui-se a partir dos dados levantados no sistema acadêmico do IF Goiano, na Plataforma Nilo Peçanha, nos Censos da Educação superior e nas pesquisas desenvolvidas, no sentido de problematizar a participação feminina na educação superior e a contribuição das políticas afirmativas no enfrentamento das desigualdades educacionais. A segunda está na aplicação de questionário com perguntas objetivas e entrevistas semiestruturadas, para que possamos analisar os interdiscursos que sustentam a existência das formações discursivas que permeiam os discursos das estudantes ingressantes pelas Políticas Afirmativas no curso de Agronomia. Com o questionário sócio econômico, foi possível esboçar o perfil geral das estudantes do curso de Agronomia, a partir dos seus marcadores sociais constantes, como os dados socioeconômicos e culturais, aspectos relativos aos estudos, gênero e sociabilidades, e políticas afirmativas para educação superior. A terceira parte, dos depoimentos orais, são advindos das entrevistas semiestruturadas, e, posteriormente, da seleção de recortes para comporem o *corpus* de análise da pesquisa. As análises realizadas trazem indícios linguísticos discursivos que apontam para o reconhecimento: 1) os processos de subjetivação das estudantes cotistas do curso de Agronomia são profundamente influenciados por componentes ideológicos e inconscientes, que guardam íntima relação com a condição de ser mulher; 2) estes componentes ideológicos e inconscientes, ainda nos dias atuais, estabelecem e determinam práticas, escolhas profissionais e comportamentos a serem aceitos para homens e mulheres; 3) os sentidos sócio- historicamente produzidos, legitimados e naturalizados, concernentes ao papel da mulher na sociedade e na Agronomia, foram observados nas formulações atuais das estudantes, que atualizam a sua memória discursiva; 4) os ecos que assinalaram o desconforto de não ser ouvida enquanto sujeito mulher e profissional em formação.

Palavras-chave: Relações de Gênero. Políticas Afirmativas no Ensino Superior. Análise do Discurso. Curso de Agronomia. IF Goiano Urutaí.



## ABSTRACT

SOUZA, Hellyny Silva Godoy de. Female Participation in Higher Education: the speeches of young students entering the Affirmative Policies course in Agronomy at IF Goiano – *Campus Urutaí*. 2021. 246 p. Thesis (Doctorate in Education) – Research Line Society, Education and Culture of the Graduate Program in Education at the Pontifical Catholic University of Goiás (PPGE), Goiânia, 2021.

This is a research developed in the Post-graduate *Stricto Sensu* Program of the Pontifical Catholic University of Goiás (PUC – Goiás), linked to the Society, Education and Culture line and field of research, with the objective of analyzing the discourses of young students entering the system of quotas, based on the experiences analyses of the Agronomy course at IF Goiano – *Urutaí Campus*. In this research, which focuses on gender relations and affirmative policies for Higher Education, it was also possible to analyze the relationships that interfere the context for the female recognition within a course historically constituted by the male gender, and additionally, how this recognition resonates in the process of constitution of the professional identity and professionalism. The theoretical assumptions of the third phase of Discourse Analysis, used by Pêcheux and Orlandi, an intermediate discipline that studies the linguistic materiality marked by the historical-ideological materiality and by the Other (unconscious) were of fundamental importance for this study, as well as the conceptions of subject from psychoanalysis. Through discourse, it is believed that it is possible to analyze what is unique about each individual (s), their unconscious and the historical marks that characterize them. The methodological strategies chosen to obtain the qualitative information for this study include three parts: the first part is based on data which was collected in the academic system of the IF Goiano, the Nilo Peçanha Platform, the Higher Education Census and the researches developed in the sense of problematizing female participation in higher education and the contribution of affirmative policies in confronting educational inequalities. The second methodological strategy relays on the application of a questionnaire with objective questions and semi-structured interviews, in which it's possible to analyze the interdiscourses that support the existence of discursive formations that permeate the discourses of students of the Agronomy course, considering the Affirmative Policies. By pursuing the socio-economic questionnaire, it was possible to outline the general profile of students in the Agronomy course, based on their constant social markers, such as socioeconomic and cultural data, aspects related to studies, gender and sociabilities, and affirmative policies for higher education. The third part, the oral statements, come from semi-structured interviews, and, later, from the selection of clippings (registers) to compose the corpus of the research analysis. The analyses carried out bring discursive linguistic evidence that leads to the recognition: 1) the subjectivation processes of quota students in the Agronomy course are deeply influenced by ideological and unconscious components, which are closely related to the condition of being a woman; 2) these ideological and unconscious components, even nowadays, establish and determine practices, professional choices and behaviors to be accepted for men and women; 3) the socio-historically produced, legitimized and naturalized meanings, concerning the role of the women in the society and in Agronomy, were observed in the current formulations of the students, which update their discursive memory; 4) the echoes that signaled the discomfort of not being heard as a woman individual and as a professional in formation.

Keywords: Gender Relations. Affirmative Policies in Higher Education. Discourse analysis. Agronomy course. IF Goiano *Urutaí*.

## Lista de Quadros

Quadro 01: Periodização da Educação profissional no Brasil.....	95
Quadro 02: Matrículas nos cursos de graduação por tipo de curso entre o ano de 2018 e 2020 /tipo de curso – IF Goiano – Campus Urutaí.....	123
Quadro 03 - Relação ano/vagas/demanda/aprovação – curso de Agronomia do IF Goiano – Campus Urutaí.....	126
Quadro 04 - Relação ano/total inscritos/inscritos pelo Sistema de Reserva de vagas – Agronomia.....	126
Quadro 05 – Matrículas por Ano/ Sexo curso de Agronomia do IF Goiano – Campus Urutaí .....	129
Quadro 06: Cotas declaradas pelas estudantes ingressantes pelo sistema de reserva de vagas (cotas) no curso de Agronomia do IF Goiano – Campus Urutaí, que responderam ao questionário socioeconômico em 2020.....	136

## Lista de Gráficos

Gráfico 01: Gênero dos (as) estudantes do curso de Agronomia do IF Goiano – Campus Urutaí, no ano de 2020 .....	133
Gráfico 02: Estudantes do curso de Agronomia do IF Goiano – Campus Urutaí, por gênero, no período de 2014 a 2020 .....	134
Gráfico 03: Idade das estudantes do curso de Agronomia do IF Goiano – Campus Urutaí, no ano de 2020 .....	135
Gráfico 04: Autodeclaração das estudantes do curso de Agronomia do IF Goiano – Campus Urutaí, que responderam ao questionário socioeconômico, no ano de 2020....	135
Gráfico 05: Percentual de estudantes do curso de Agronomia do IF Goiano – Campus Urutaí, que responderam ao questionário socioeconômico, em 2020, e ingressaram no curso pelo sistema de reserva de vagas (cotas) .....	136
.....	137
Gráfico 06: Origem familiar das estudantes do curso de Agronomia do IF Goiano – Campus Urutaí, que responderam ao questionário socioeconômico, em 2020 .....	137
Gráfico 07: Renda individual das estudantes do curso de Agronomia do IF Goiano – Campus Urutaí, que responderam ao questionário socioeconômico, em 2020.....	139
Gráfico 08: Motivos para escolha do curso relatado pelas estudantes do curso de Agronomia do IF Goiano – Campus Urutaí, que responderam o questionário socioeconômico em 2020 .....	141
.....	142
Gráfico 09: Índice de satisfação com o curso, relatado pelas estudantes do curso de Agronomia do IF Goiano – Campus Urutaí, que responderam ao questionário socioeconômico, em 2020 .....	142
.....	143
Gráfico 10: Percentual de estudantes mulheres na turma de Agronomia do IF Goiano – Campus Urutaí, relatado pelas estudantes que responderam ao questionário socioeconômico, em 2020 .....	143
Gráfico 11: Participação das estudantes do curso de Agronomia do IF Goiano – Campus Urutaí, que responderam ao questionário socioeconômico, em 2020, nas atividades científicas e culturais do IF Goiano .....	144
Gráfico 12: Percentual de estudantes do curso de Agronomia do IF Goiano – Campus Urutaí, que responderam ao questionário socioeconômico, em 2020, quanto ao período de decisão à entrada no curso .....	146
Gráfico 13: Estudantes do curso de Agronomia do IF Goiano – Campus Urutaí, que responderam ao questionário socioeconômico, em 2020, e relataram que se inscreveram anteriormente pelo sistema universal .....	147

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
A escolha do <i>Locus</i> da pesquisa.....	21
Seleção do Curso.....	23
A seleção dos sujeitos .....	24
Aplicação do questionário e entrevistas .....	25
Metodologia e Método.....	27
A organização e apresentação da discussão .....	30
<b>HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DAS MULHERES EM NÍVEL SUPERIOR NO BRASIL .....</b>	<b>32</b>
<b>1.1 A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM PERCURSO DE DESIGUALDADES .....</b>	<b>36</b>
<b>1.2 A TRAJETÓRIA DAS MULHERES NO TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR....</b>	<b>46</b>
<b>1.3 – PRINCIPAIS MOVIMENTOS PARA EMANCIPAÇÃO DA MULHER NO BRASIL – 2003 A 2018.....</b>	<b>49</b>
<b>1.4 ESCOLHA RACIONAL OU DISPOSIÇÕES INCORPORADAS: A ESCOLHA DOS CURSOS SUPERIORES .....</b>	<b>51</b>
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>58</b>
<b>AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESIGUALDADES CULTURAIS E ESCOLARES .....</b>	<b>58</b>
<b>2.1 O DIREITO À DIFERENÇA E AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS .....</b>	<b>60</b>
<b>2.2 AS CONCEPÇÕES E JUSTIFICATIVAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS.....</b>	<b>63</b>
<b>2.3 POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS: COMPENSATÓRIA, REDISTRIBUTIVA .....</b>	<b>68</b>
<b>OU DE RECONHECIMENTO?.....</b>	<b>68</b>
<b>2.4 CRÍTICAS À DEMOCRATIZAÇÃO E AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL .....</b>	<b>71</b>
<b>2.5 A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS ..</b>	<b>77</b>
<b>2.5.1 Trajetória de resistência do afro-brasileiro e as ações afirmativas .....</b>	<b>80</b>
<b>2.6 AS POLÍTICAS DE EQUIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....</b>	<b>86</b>
<b>CAPÍTULO III .....</b>	<b>93</b>
<b>3. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: OS CONTEXTOS HISTÓRICOS DA CRIAÇÃO DO CAMPUS URUTAÍ E A PARTICIPAÇÃO FEMININA NO CURSO DE AGRONOMIA.....</b>	<b>93</b>
<b>3.1 A ATUAÇÃO EM NÍVEL MÉDIO: DE ESCOLAS DE APRENDIZES DE ARTÍFICES (1909) A ESCOLAS INDUSTRIAIS E TÉCNICAS (1942).....</b>	<b>97</b>
<b>3.2 A ATUAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR: DAS ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS (1959) À CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (2008) .....</b>	<b>103</b>
<b>3.3 O CAMPUS URUTAÍ: O CASO DO CURSO DE AGRONOMIA .....</b>	<b>114</b>
<b>3.3.1. Fragmentos históricos do acesso das mulheres no IF Goiano – <i>Campus</i> Urutaí .....</b>	<b>119</b>
<b>3.3.2 A inserção de mulheres no curso de Agronomia do <i>Campus</i> Urutaí .....</b>	<b>125</b>

<b>3.4 – A CARACTERIZAÇÃO DAS JOVENS ESTUDANTES INGRESSANTES PELO SISTEMA DE COTAS DO CURSO DE AGRONOMIA</b> .....	<b>133</b>
<b>3.4.2 Dados socioeconômicos e culturais</b> .....	<b>140</b>
<b>3.4.3 Aspectos de estudos</b> .....	<b>141</b>
<b>3.4.4 Gênero e sociabilidades</b> .....	<b>144</b>
<b>3.4.5 Políticas afirmativas</b> .....	<b>146</b>
<b>CAPÍTULO IV</b> .....	<b>150</b>
<b>O SUJEITO COMO LUGAR DE INTERFACE: ANÁLISE DOS DISCURSOS DAS ESTUDANTES COTISTAS DOS CURSOS DE AGRONOMIA DO IF GOIANO – CAMPUS URUTAÍ</b> .....	<b>150</b>
<b>4.1. ANÁLISE DO DISCURSO: SURGIMENTO, MATRIZES TEÓRICAS, RUPTURAS</b> .....	<b>153</b>
<b>4.1.1. Formações discursivas e interdiscurso: um conceito com dois fundadores</b> .....	<b>158</b>
<b>4.1.2. Memória discursiva</b> .....	<b>162</b>
<b>4.1.3. Gestos de interpretação</b> .....	<b>165</b>
<b>4.1.4. Paráfrase e polissemia</b> .....	<b>168</b>
<b>4.1.5. Os sujeitos da Análise do Discurso</b> .....	<b>170</b>
<b>4.2. AS CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS DAS ESTUDANTES COTISTAS DO CURSO DE BACHARELADO EM AGRONOMIA CAMPUS URUTAÍ</b> .....	<b>173</b>
<b>4.2.1 Percepções de gênero na sociedade brasileira</b> .....	<b>175</b>
<b>4.2.2 Participação feminina no curso de Agronomia e questões de gênero</b> .....	<b>181</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>196</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>203</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>223</b>
<b>APÊNDICE A</b> .....	<b>224</b>
<b>APÊNDICE B</b> .....	<b>232</b>

## INTRODUÇÃO

A preocupação com as questões relacionadas à mulher e sua participação nos cursos de graduação tem sido pauta de muitos trabalhos que se dedicam a pensar as políticas de ações afirmativas na Educação Superior e também as questões de gênero. Com base nestes estudos, pode-se observar um aumento da participação feminina no Ensino Superior, mas essa participação ocorre de maneira segmentada, com uma grande variação conforme os cursos e as áreas. Estes estudos apontam também para existência de um distanciamento na ocupação das vagas por homens e mulheres na Educação Superior: área de Humanas é mais feminina; área de Exatas, mais masculina, demonstrando que o gênero continua sendo um demarcador importante das trajetórias escolares e das escolhas profissionais. Dessa maneira, esta pesquisa, situada na linha de pesquisa “Sociedade, Educação e Cultura”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC - GO), decorrente do projeto investigativo maior, denominado Diversidade Cultural e Educação: Estudos comparados e perspectivas, se propõe a analisar os discursos de jovens estudantes cotistas, a partir das experiências vividas no curso de Agronomia do IF Goiano – *Campus* Urutaí, considerando o fato de que o referido curso é constituído, historicamente, pelo gênero masculino, e se e como essa hegemonia ressoa no processo de reconhecimento, enquanto mulher e cotista, e no seu processo de construção de identidade profissional. Aborda, ainda, o interdiscurso como elemento constitutivo das formações discursivas presentes nas relações entre os gêneros e como implicam na constituição das subjetividades das mulheres no curso de Bacharelado em Agronomia do IF Goiano - *Campus* Urutaí.

A primeira dificuldade daquele que se propõe a falar sobre a mulher dentro do universo da Educação Superior, tendo como aporte a Análise do Discurso (AD), talvez seja a necessidade de demarcar o campo de pesquisa no paralelo com outras análises do discurso que circundam os meios acadêmicos nacionais e internacionais. Como anunciado antecipadamente pelo nome, a Análise do Discurso (AD) preocupa-se não com a língua, mas com o discurso enquanto objeto de estudo. Segundo Malidier (2003), o discurso em Pêcheux, “é o lugar teórico em que se intrinca, literalmente, todas as suas grandes questões sobre a língua, a história e o sujeito” (p.15), ou seja, um verdadeiro nó e jamais um objeto empírico, uma aventura por um nunca plano, e nem acabado, mas, por outro lado, sempre tortuoso e deslizante.

No livro *Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*, Pêcheux inicia uma retificação de sua teoria; retificação esta, que relaciona a Análise do Discurso (AD) e os elementos da psicanálise lacaniana, nesta, o autor revela “levar demasiadamente a sério a ilusão de um ego-sujeito-pleno em que nada falha, eis precisamente algo que falha em *Les Verités de La Palice*.” (PÊCHEUX, 1995. p. 303) e indica as relações e a interlocução entre a análise do discurso e a psicanálise e as áreas dos estudos da linguística. Para o autor, a Análise do Discurso apresenta-se como uma teoria que compreende a ideologia, os sujeitos, sua língua e sua história.

A Análise do Discurso em Pêcheux evidencia o conceito de ideologia que se apoia no Materialismo Histórico Dialético, o qual aponta ser indissociável do sujeito e de seu processo de constituição mútua. Com relação à psicanálise lacaniana, interessa destacar-se que a constituição do sujeito acontece no campo do Outro, pois a característica primeira do sujeito é estar, “sob o significante que desenvolve suas redes, suas cadeias e sua história”, em algum lugar não determinado. O sujeito é aquilo que um significante representa para outro significante, o significante é, então, binário, ‘lugar de escansão entre dois significantes’. Isso leva a se perceber que este sujeito se vê condenado a só surgir no campo do Outro naquilo que não cola, “nas faltas do discurso do Outro” (LACAN, 2008, p. 208-210). Dessa maneira, se não houvesse a falta, se o sujeito fosse completo, se o discurso não deslizesse entre os significantes, não haveria espaço por onde o sentido transbordar, desviar, ficar à deriva. Uma falta é, pelo sujeito, encontrada no Outro, pela força da intimação que lhe é feita pelo discurso do Outro, a falta é, portanto, constitutiva da experiência e da história, sendo tanto para o sujeito, quanto para a língua, o lugar do possível e do impossível (real da língua). Situar a psicanálise no campo simboliza a força de uma nova concepção de sujeito, assujeitado, ao mesmo tempo, ao seu próprio inconsciente e às relações existentes entre esse sujeito e sua história.

Essa concepção de sujeito formulado por Lacan, descentrado e efeito de significante que sempre remete a outro significante, encontrou eco em outros campos das ciências humanas, como é o caso da análise do discurso. Pêcheux, em seu tempo, angustiava-se com o sujeito centrado e hegemônico que reinava absoluto nos estudos dos pesquisadores sociais da época, também se questiona, hoje, sobre as inúmeras formas de manifestação de singularidades subjetivas, transgressoras e renovadoras de sentidos que desafiam toda interpretação que atribua ao sujeito uma condição de efeito exclusivo de determinações de diferentes ordens.

A Análise do Discurso (AD) recorta, portanto, seu objeto teórico (o discurso), e o relaciona com o real à sua volta, distinguindo-se da linguística imanente que se centra na língua. Assim, é preciso considerar que o sujeito da AD não é aquele do empirismo, pois é interpelado

ideologicamente (ALTHUSSER, 1983), e não é um indivíduo, visto que emerge entre significantes (LACAN, 1998a), o conjunto desses fatos marcam sua singularidade.

Antecipa-se que o sujeito da Análise do Discurso e da psicanálise não nasce ou se desenvolve, mas é construído e, para explicar o modo pelo qual ele se constrói e se reconhecesse, é preciso ir para o campo da linguagem. Para tratar da tessitura desse sujeito, é preciso desenrolar também os fios da linguagem e da ideologia, que se encontram imbricados na mesma trama. Esse ponto de entrelaçamento que forma laços comuns, que se sustentam uns nos outros, marca o terreno próprio da análise de discurso nos moldes em que foi concebida por filósofos, psicanalistas e linguistas. Talvez seja justamente essa mistura tão instigante que distinga essa abordagem discursiva das demais correntes linguísticas, quer textuais ou, até mesmo, as que também se denominam discursivas (FERREIRA, 2010).

Com o objetivo de trazer, então, para o campo da análise do discurso as questões da constituição do sujeito, enquanto mulher e cotista, dentro do espaço do campo da Agronomia, é preciso fazer uma ressalva para se discutir também as dificuldades que as mulheres enfrentaram para obter o direito à educação antes destinada aos homens.

O direito à Educação Superior, como forma de superar as desigualdades sociais, educacionais, culturais e de gênero, ganhou espaço no cenário social, e se tem levado a reconhecer a importância de um estudo que considere a diversidade e a heterogeneidade dos sistemas nacionais de Educação Superior (SILVA, 2015). A universidade, nesse contexto, é um *locus* de grande relevância, pois, à medida que modificou seus mecanismos de ingresso, em atendimento à Lei 12.711/2012, abriu caminhos a novos e diferentes grupos sociais, que desestruturaram os padrões hegemônicos atuais (COSTA, 2017).

Em contrapartida às políticas de democratização da Educação Superior, discursos como a ideologia do dom e da meritocracia, constituídos historicamente, ainda permanecem e a universidade pública ou privada, desse mesmo modo, tem replicado esse modelo de sociedade que procura determinar às minorias um destino “já assinalado”, tratando desigualdades como talentos e aptidões natas, responsabilizando o indivíduo pelo seu fracasso, sob o discurso de que o sucesso e a ascensão dependem de “trabalho e de dons” (BOURDIEU, 2015). O rompimento dessa discursividade tem se dado, essencialmente, com as políticas sociais de inclusão social nas instituições escolares.

Segundo os dados coletados no Censo da Educação Superior em 2019, o Brasil tinha 302 Instituições de Educação Superior (IES) públicas e 2.306 privadas. Verificou-se um crescimento de 1,88% no número de matrículas na Educação Superior em comparação com o ano de 2018. O Censo revela ainda que do total de 8.603.824 matrículas, o percentual de oferta



de vagas destinadas a estudantes entre 18 e 24 anos está abaixo do previsto no Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024); demonstra também que o total de estudantes matriculados em todas as modalidades é do sexo feminino e, destes, 84,6% das matrículas concentram-se em Instituições de Ensino Superior privadas (BRASIL, 2019). Aqueles que ingressam no sistema público passam por desafios para permanecerem e obterem êxito na instituição, apesar da gratuidade, tendo em vista que, ao longo de sua trajetória, a Educação Superior tem privilegiado certos grupos sociais em que o *habitus*<sup>1</sup> de classe é favorável ao ingresso e à permanência na universidade, e que conhecem as regras do campo para “se darem bem”. Estes agentes dos campos são bons jogadores e utilizam de estratégias adquiridas ao longo da vida, oriundas de sua classe, para garantir não só a permanência, mas o êxito e equilibrar as forças para se manterem no campo. Aqueles que desejam permanecer no campo devem possuir capitais que favorecem o ingresso e a permanência no campo, aqueles que não se adequam e não incorporam os *habitus* de classe, são excluídos do campo, neste contexto, a meritocracia justificaria o fracasso legitimado por esses consensos constituídos pelos discursos da “ideologia e do dom”.

Nos últimos trinta anos, o Brasil tem ampliado o acesso a este nível de educação. Esse processo de democratização - seja em termos de cursos, vagas, turnos, grupos sociais e étnico-raciais, historicamente em desvantagem, - tem colocado em xeque os consensos construídos e legitimados pelos agentes dominantes do campo. Os estudantes provenientes de escolas públicas, negros, indígenas, pessoas com deficiências, entre outros, (contemplados pelas políticas educacionais para inclusão na Educação Superior, mais especificamente, na Lei de Cotas n. 12.711/2012 e na Lei n. 13.005/2014- Plano Nacional de Educação) passaram a compor, expressivamente, as estatísticas das universidades públicas. Os impactos destas políticas de democratização podem ser observados no Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil 2019, que aponta um crescimento na taxa bruta de escolaridade superior (população adequada ao nível de ensino), porém, ao analisarmos essa elevação no número de matrículas, encontramos um inexpressivo crescimento na taxa líquida (população matriculada por nível de ensino), pois a taxa de escolarização de jovens entre 18 e 24 anos no ensino superior é de 36,1% para brancos e de 18,3% para negros, o mesmo relatório não tratou as diferenças entre homens e mulheres negras.

No sentido de trazer à pauta de discussões a democratização da Educação Superior, a partir de um recorte da mulher ingressante pelo sistema de cotas no curso de Agronomia do IF

---

<sup>1</sup> O *Habitus* é um sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes (BOURDIEU, 2007, p. 191).

Goiano - *Campus Urutaí*, também se faz necessário situar o IF Goiano dentro do contexto da Rede Federal de Educação Profissional, para que se possa compreender suas características conceituais e estruturantes. A história da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica começou em 1909, quando o então Presidente da República, Nilo Peçanha, criou 19 escolas de Aprendizes e Artífices. Em 1937, foram criados os Liceus Profissionais, sete anos depois, em 1942, as Escolas Industriais e, em 1959, as Escolas Técnicas Federais – configuradas como autarquias, que, mais tarde, deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETS). Ao longo desse tempo, constitui-se uma rede de escolas agrícolas – as Escolas Agrotécnicas Federais. Na mais recente dessas transformações, nasce o Instituto Federal Goiano (IF Goiano), criado por meio da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, juntamente a outros 37 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, hoje, com um total de 644 *campi*. As novas instituições são fruto do reordenamento e da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, iniciados em abril de 2005.

Neste contexto, o IF Goiano constitui-se como uma instituição que oferece Educação Superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada em educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, atendendo, portanto, às demandas locais e regionais, possuindo, como missão, a formação profissional e a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. Posteriormente, ao desafio da verticalização do ensino, à proposta de uma formação profissional voltada para o desenvolvimento local e regional, uma nova demanda passa a integrar os documentos oficiais, por meio da publicação da Lei 12.711 de 2012, a qual registra, em sua ementa, o seguinte: “Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências” (BRASIL, 2012). Dessa forma, esta lei não somente oportuniza o ensino superior aos estudantes oriundos das escolas públicas, aos negros e aos cidadãos de baixa renda, mas cria estratégias e instrumentos que visem garantir a permanência destes estudantes e o êxito dos jovens.

A opção pelo *locus* da pesquisa, IF Goiano Campus - Urutaí, ocorreu, principalmente, pela possibilidade de aproximação das fontes de pesquisa e da realidade decorrente da atuação profissional do pesquisador e, ainda, da origem e da constituição do IF Goiano, a partir da Lei de sua criação, n. 11.892, de 28 de dezembro de 2008.

O desafio que se coloca, inicialmente, para pesquisa é mapear e inventariar um recorte dentro de trabalhos sobre a temática das Políticas de Ações Afirmativas e a da Participação Feminina na Educação Superior, com distintas aproximações e questionamentos. Assim, foi realizada uma refinada e minuciosa pesquisa sobre as produções já realizadas em um determinado período de tempo. Tendo em vista que o objeto a ser pesquisado estabelece a

escolha da temática e das categorias essenciais ao seu desenvolvimento, este levantamento se ancorou nas Políticas de Ações Afirmativas e na participação feminina na Educação Superior.

O primeiro mapeamento situa-se dentro do recorte da Lei 12.711/2012, que dispõe sobre a inclusão de jovens pretos, pardos e indígenas, oriundos de escolas públicas e jovens de baixa renda na Educação Superior e da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que altera a 12.711/12, incluindo pessoas com deficiência como público dessa ação.

Na análise da temática, destacam-se as políticas públicas de inclusão na Educação Superior e as estratégias de acesso dos estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas, a partir da produção científica em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação em nível de Doutorado, no país, entre os anos de 2014 e 2018.

O segundo é sobre a Participação Feminina Discente na Educação Superior, dentro do mesmo recorte temporal e do mesmo *locus* de pesquisa: produção discente dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação em nível de Doutorado. Nesse levantamento, a temática ultrapassa o limite da escola e passa a discutir as relações que envolvem a mulher enquanto discente dos cursos de Graduação, envolve, ainda, a motivação para escolha da profissão, a trajetória e a construção da subjetividade feminina em cursos reconhecidos como masculinos.

No balanço das produções científicas contidas no primeiro mapeamento, foram selecionados os cursos de Pós-Graduação *Latu Sensu* em Educação em nível de Doutorado e as temáticas discutidas nas teses foram distribuídas em três conjuntos diferentes: a) os que discutem as políticas de ações afirmativas na Educação Superior como uma estratégia de democratização da Educação Superior, b) as que tratam das estratégias de permanência de estudantes ingressantes pelo sistema de cotas, c) e os que abordam as produções científicas com temáticas para além das políticas de democratização e acesso e o processo de escolha do Curso.

Ressalta-se que foram encontradas inúmeras teses sobre a temática, porém, considerou-se aquelas desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação em nível de Doutorado, e, ainda, que discutiram a temática dentro do contexto da realidade dos Institutos Federais. Dentre as 12 teses escolhidas para o desenvolvimento da pesquisa, apenas 02 são oriundas de Programas de Pós-Graduação do Estado de Goiás, demonstrando uma diminuta discussão tanto por parte da sociedade, quanto da universidade.

Com objetivo de realizar um levantamento das pesquisas desenvolvidas nos cursos de Pós-Graduação em Educação que levam em consideração a temática do gênero e a participação feminina na Educação Superior, foi realizada consulta ao portal de Teses e Dissertações da CAPES e Banco de Teses e Dissertações BDTD, no período de 2014 e 2018; foram utilizados

os descritores: “Mulher e a Educação Superior”, “Gênero na Educação Superior” e “Participação feminina na Educação Superior”. A partir dos dados obtidos pelos descritores, foram escolhidas, para análise, aquelas que possuem em seu objetivo discutir a relação da mulher enquanto discente dos cursos de Graduação, a motivação para escolha da profissão, a trajetória e a construção da subjetividade feminina em cursos reconhecidos como masculinos. Foram encontradas 11 Dissertações de Mestrado e 06 Teses de Doutorado que envolveram, em suas discussões a temática do gênero feminino e o diálogo com a Educação Superior.

As pesquisas em nível de Doutorado em Educação apresentam uma produção reduzida em relação à ocupação feminina nos cursos superiores, destacam-se: Alves (2014) e Gomes (2016) que analisam os discursos tradicionais que reforçam a figura de submissão das mulheres; Vieira (2018), que investiga como a educação de meninas e moças normatizava as práticas femininas dentro do espaço público e privado; Menezes (2015), que faz uma análise da trajetória e da atuação de mulheres em um curso superior de matemática, na Bahia na década de 40 do século XX, e do envolvimento dessas mulheres na articulação e fundação do IMFUB; Freitas (2018), que discutiu as questões relativas à participação e inclusão de mulheres, enquanto professoras e pesquisadoras, no universo acadêmico da Universidade Federal de Minas Gerais, a partir do enfoque das relações de gênero; e Mesquita (2017), que abordou como os estereótipos e marcadores de gênero influenciam as escolhas profissionais das mulheres, limitam suas perspectivas de carreiras e criam guetos de profissões feminizadas.

Um trabalho que tematiza o sujeito como objeto central de análise não poderia ser efetivado sem considerar esse lugar nodal que a noção de sujeito ocupa em diferentes domínios das áreas do saber. Isso determina, por si só, que outros campos teóricos sejam convocados para um olhar sobre o sujeito constituído na trama do discurso, como aqui se pretende. A partir do conceito de que interpretar é inerente ao homem, pois inserido no mundo simbólico, é exigido, do sujeito, dar um sentido a tudo, a todo momento, esta tese busca, a partir da Análise do Discurso, analisar a experiência de se constituir, enquanto profissional, dentro de um curso com forte presença masculina. Além disso, como esses fatores podem influenciar no processo de reconhecimento e pertencimento dentro do campo.

Tentando estabelecer um diálogo entre a temática do gênero feminino e sua constituição como sujeito dentro de um espaço de hegemonia masculina, buscando delinear esse campo de pesquisa, surgiu a necessidade de articular as ingressantes pelas políticas de cotas com a categoria jovens, que constitui um dos grupos alvo nos Planos Nacionais de Educação (PNE) 2001 - 2010 e 2014 - 2024. Dessa articulação, emerge, então, o título desta tese, “PARTICIPAÇÃO FEMININA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: OS DISCURSOS DAS

## ESTUDANTES INGRESSANTES PELAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO CURSO DE AGRONOMIA DO IF GOIANO – *CAMPUS URUTAÍ*”.

### **A escolha do *Locus* da pesquisa**

Na Educação Superior, os processos de dominação permaneceram evidentes e as diferenças sistemáticas nos níveis de escolaridade entre homens e mulheres fizeram parte da realidade brasileira por cerca de 450 anos. Segundo Alves (2003), a reversão dessa diferença de gênero na educação foi a maior conquista das mulheres brasileiras, porém, estas conquistas não foram suficientes para reverter as diferenças de apropriação do espaço, de reconhecimento das diferenças no mercado de trabalho, de permissão ao acesso à renda e outros. A vitória no campo educacional, ainda, se restringe ao acesso às universidades e não se estende a outras esferas da sociedade.

Segundo Bezerra (2010, p. 3), pode-se constatar que a “entrada das mulheres na universidade aconteceu, primeiramente, nos Estados Unidos no ano de 1837, com a criação de universidades exclusivas para as mulheres. No caso do Brasil, o início do acesso ao ensino superior feminino deu-se somente no final do século XIX. Beltrão e Alves (2009, p. 128) mencionam que o

[...] decreto imperial, que facultou à mulher a matrícula em curso superior, data de 1881. Todavia, era difícil vencer a barreira anterior, pois os estudos secundários eram essencialmente masculinos, além de caros e os cursos normais não habilitavam as mulheres para as faculdades.

A partir de 1985, a expansão do ensino no Brasil adquiriu contornos distintos, com o crescente número de vagas na Educação Superior que favoreceu, especialmente, o ingresso do sexo feminino. Desde então, as mulheres vem sendo a maioria em todos os níveis de ensino no país, principalmente, no superior e nos cursos de licenciatura, conforme Censo da Educação Superior (BRASIL, 2019). As condições gerais em que as mulheres brasileiras se encontram no início do século XXI são bem melhores do que em qualquer outro momento da história brasileira, mas ainda falta muito para que exista equidade de gênero no Brasil. Um dos maiores desafios das mulheres atualmente, porém, é o de poderem adentrar em cursos que ainda continuam sendo predominantemente masculinos e de conseguirem permanecer na universidade. Dessa forma, suas condições de acesso, os motivos que orientam a escolha do curso e como elas se reconhecem e são reconhecidas dentro do campo serão analisados a partir dos seus discursos, dentro de um recorte de gênero dentro do curso de Agronomia do IF Goiano – *Campus Urutaí*.

Autores, como Rosenberg (2001), consideram que, embora tenha havido um avanço feminino na educação, ainda persiste uma bipolarização de sexo nos cursos humanas-exatas, sendo que as mulheres ainda estariam concentradas em carreiras “mais fáceis” ou menos valorizadas socialmente. É neste contexto que, nas últimas décadas, o tema inclusão social no ensino superior tem se transformado em questão prioritária de movimentos sociais, especialmente do movimento negro e indígena, da mesma forma que de políticas públicas e de políticas das instituições de ensino superior, como forma de enfrentar e superar as desigualdades.

Embora a presença da mulher no Ensino Superior tenha aumentado, a partir das políticas de democratização da Educação Superior, as discriminações ainda permanecem. Segundo Ávila e Portes (2009), os processos de exclusão não mais se caracterizam pelo impedimento ao acesso, mas pelo processo de escolha das carreiras, levando à formação dos “guetos” profissionais. Esses guetos profissionais se formam a partir das possíveis escolhas feitas pelas mulheres por carreiras tradicionalmente femininas, como é o caso das licenciaturas. Esses processos de exclusão e “guetização” se explicam a partir da análise das condições de acesso, permanência e inserção no mercado de trabalho pelas mulheres; as preferências se constituem no processo de escolarização que delimitam os espaços de atuação profissional: “como mais ‘femininas’, como a área das ciências humanas e a maior parte dos cursos da saúde, ou mais ‘masculinas’, como aqueles da área das ciências exatas e carreiras tecnológicas” (ÁVILA; PORTES, 2009, p. 95).

Em pesquisa no Sistema Acadêmico do IF Goiano, tendo-se como base o ano de 2019, encontramos 5976 estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação, na modalidade presencial, divididos entre as áreas de Bacharelado, Licenciatura e Tecnologias, dos quais, 2917 (48,81%) dos matriculados eram mulheres e 3051 (51,05%) eram homens, o que confirmam esta conclusão de que as discriminações não versam mais sobre o acesso à Educação Superior. Porém, ao se observar os dados específicos por área, o que se verifica, conforme descrito pelos autores, é a criação de nichos, “guetos” profissionais. Nos cursos de Bacharelado, encontrou-se (62,19%) dos estudantes, com 3717 matrículas, entre as quais, 2092 (56,28%) eram homens e 1622 (43,63%) mulheres, seguidos pelos cursos de Tecnologias 874 (14,62%) das matrículas, nas quais, 486 (55,60%) eram de homens e 388 (44,39%) de mulheres. Esta situação se inverte quando verificamos os cursos de licenciatura, que, do total de 1380 (23,09%) matriculados, 473 (34,28%) são homens e 907 (65,72%) são mulheres, em que podemos verificar a predominância feminina.

A escolha dos lócus da pesquisa partiu, portanto, da análise comparativa dos dados de matrícula entre homens e mulheres nos cursos do IF Goiano e da análise específica dos dados do *Campus* Urutaí, no qual, foi encontrado um total de 999 matriculados nos cursos de graduação, sendo 524 (52,45%) homens e 475 (47,55%) mulheres. Porém, ao se analisar ainda sob o recorte da área de atuação profissional, verificou-se que, nos cursos da área de licenciatura, o público é formado, em grande parte, por mulheres; dentre as 222 matrículas, 190 são ocupadas por mulheres, o que equivale a (85,58%) do total. Nos cursos da Área de Tecnologias, consta que: no curso de Tecnologia em Gestão da Informação, há 50 homens matriculados e 16 mulheres; Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (em extinção) conta com um total de 03 homens matriculados; Tecnologia em Alimentos (em extinção) possui 15 matrículas no total, 13 mulheres e 02 homens.

A realidade da hegemonia masculina entre os cursos das áreas de tecnologia e engenharias pode ser visto também nos cursos de bacharelado que possuem 679 (67,96%) das matrículas, sendo os seguintes escolhidos pelos homens: Bacharelados em Agronomia, com 198 matrículas, em que 143 são homens e 55 mulheres; Engenharia Agrícola, com 142 matrículas, sendo 93 homens e 49 mulheres; bacharelado em Sistemas de Informação, com 64 matrículas, tendo 52 homens. A exceção fica a cargo do curso de bacharelado em Ciência e Tecnologia de Alimentos (em extinção), com um total de 57 matrículas, dentre elas, 18 homens e 39 mulheres, seguida pelo curso de Medicina Veterinária, em que encontramos a dominância do público feminino que ocupa 123 das 203 matrículas. Permanece também tanto nos bacharelados, quanto nos cursos de tecnologia, a opção pelos cursos, historicamente, tidos como femininos.

### **Seleção do Curso**

A pesquisa no Sistema Acadêmico do IF Goiano (Q-Acadêmico) forneceu dados para que se pudesse pensar o objetivo primário desta tese: investigar a mulher na Educação Superior, a partir dos dados das estudantes dos cursos de Agronomia IF Goiano – *Campus* Urutaí. Considerando as diferenças apresentadas entre o número de mulheres e homens matriculados no curso, pode-se observar a hegemonia masculina no campo da Agronomia e a necessidade de trazer à pauta essa discussão, e, ainda, conhecer os discursos que se efetivam nessa relação de gênero, e como eles implicam na constituição de subjetividades no curso de Agronomia do IF Goiano – *Campus* Urutaí.

Verifica-se que as mulheres estudantes dos cursos superiores do IF Goiano – *Campus Urutaí* – possuem condições de ocupar, com igualdade, os diversos cursos e as mais diversas áreas, porém, o que se revela é a formação de nichos profissionais, em que prevalece o gênero masculino ou feminino. Para Ávila e Portes (2009, p. 100), “a escolha por determinadas carreiras, pelo menos para alguns grupos de mulheres (as com maior capital escolar), passa mais pelo viés do desejo do que da falsa consciência ou da discriminação de gênero”. Mesmo assim, a maioria das mulheres escolhe o curso ou a carreira diferente da desejada. Assim, importa delimitar o perfil dessas estudantes, para que se possa, a partir dos dados coletados, analisar e discutir quais os fatores para escolha do curso, e se estes fatores interferem no processo de reconhecimento dentro do espaço de atuação do curso. Para os autores, a causa disso “seria mais as condições materiais de existência, consorciadas com o baixo capital escolar para concorrer a determinados cursos, do que a falta de ‘vocação’ para essa ou aquela carreira universitária” (Idem, p. 100). Assim, não estariam elas optando por uma carreira que não é a desejada, por estarem sendo induzidas por uma falsa consciência, mas por escolha própria, em consequência de sua realidade material.

### **A seleção dos sujeitos**

Definidos o campo e os cursos, a seleção dos sujeitos da pesquisa foi baseada nos seguintes critérios: para fase de entrevistas, foram selecionadas, dentre as estudantes matriculadas em 2020, que responderam integralmente o questionário no *Google Forms*, aquelas que se enquadraram nos seguintes critérios: serem ingressantes pelo sistema de cotas, possuírem entre 18-24 anos e se enquadrarem em, pelo menos, uma das características a seguir: serem da zona rural – agricultura familiar, serem da zona rural – agronegócio, participarem do coletivo de mulheres e/ou movimentos, ingressante de cota racial, ingressante de cota social.

O primeiro contato foi realizado por intermédio do Coordenador do curso de Agronomia, que havia feito um grupo de *WhatsApp* para contatar os estudantes do curso, tendo em vista o momento de distanciamento social que se estabeleceu, em decorrência da pandemia mundial do novo Coronavírus.

Foram encaminhados 55 questionários para todas as estudantes mulheres regularmente matriculadas no curso de Agronomia no ano de 2020, obtendo-se uma devolutiva de 27 questionários respondidos pelo *Google Forms*.



A pergunta final do questionário socioeconômico foi se a estudante se propunha a participar da entrevista para complementação da coleta de dados para pesquisa. Com base nas respostas, foram selecionadas, e todas as estudantes que responderam ao questionário autorizaram a sua realização e entrevista, se enquadrando nos critérios de seleção, apenas 05 (cinco) estudantes, que foram selecionadas para participar das entrevistas.

### **Aplicação do questionário e entrevistas**

Após a aprovação do projeto de pesquisa intitulado PARTICIPAÇÃO FEMININA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: OS DISCURSOS DAS ESTUDANTES INGRESSANTES PELAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO CURSO DE AGRONOMIA DO IF GOIANO -CAMPUS URUTAÍ, protocolado sob o número CAE: 28726720.1.0000.0037 pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC sob o parecer consubstanciado de número: 3.903.081 e, ainda, pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IF Goiano, sob o parecer de número: 3.914.412, iniciou-se a pesquisa com os sujeitos.

Primeiramente, foi aplicado um questionário (Apêndice A) com perguntas fechadas e abertas, para levantamento de dados socioeconômicos da família das estudantes do curso de Agronomia, o qual continha as seguintes questões: como adentraram o curso, sua trajetória escolar, acadêmica e de trabalho, se eram de origem rural ou da cidade, e, ainda, os possíveis motivos para escolha do curso, pois se considera importante essa reconstrução, para que se possa compreender a realidade dos sujeitos da pesquisa. Esta análise relacional permitiu estabelecer um diálogo entre o curso de agronomia, as estratégias empreendidas e a mobilização dos recursos sociais e culturais que empregam para serem reconhecidas enquanto mulheres e profissionais, à medida que se apropriam do campo acadêmico.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado quando do preenchimento pelas estudantes do Questionário “PARTICIPAÇÃO FEMININA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: OS DISCURSOS DAS ESTUDANTES INGRESSANTES PELAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO CURSO DE AGRONOMIA DO IF GOIANO- CAMPUS URUTAÍ”, que teve como objetivo a coleta de dados quantitativos e qualitativos para pesquisa, além de fornecer, a esta pesquisadora, os critérios de inclusão das estudantes para entrevista.

Realizou-se, após a etapa de preenchimento do questionário socioeconômico, entrevista individual (Apêndice B), para que se pudesse analisar os discursos das estudantes do curso de Agronomia sobre participação feminina na Educação Superior, gênero, família e sociabilidades. As possíveis participantes das entrevistas foram selecionadas a partir das

respostas dadas ao questionário socioeconômico, encaminhado por *e-mail* às estudantes do curso Agronomia.

Foram, então, selecionadas as estudantes, que responderam ao questionário socioeconômico disponibilizado pelo *Google Forms* e que atenderam aos seguintes critérios de inclusão: serem ingressantes pelo sistema de cotas, possuírem entre 18-24 anos e se enquadrarem em, pelo menos, uma das características: serem da zona rural – agricultura familiar, serem da zona rural – agronegócio, participarem do coletivo de mulheres e/ou movimentos, ingressante de cota racial, ingressante de cota social (agronegócio ou agricultura familiar). Todas foram convidadas via telefone e mensagem por *e-mail*, momento, no qual, lhes foi explicada a proposta da pesquisa e, depois, feito o convite para participação. As candidatas selecionadas deveriam estar regularmente matriculadas no curso de Bacharelado em Agronomia no semestre letivo em que ocorressem as entrevistas. Com aquelas que aceitaram participar, foram agendados dias e horários para as entrevistas de coleta de dados via videoconferência no *Google Meet*.

As cinco estudantes selecionadas do curso de bacharelado em Agronomia, com idades entre 18 e 24 anos, participaram da etapa de entrevistas que compõem este estudo. Reitera-se que todas as entrevistadas são do sexo feminino e ingressaram no curso através do sistema de reserva de vagas (cotas) destinadas a estudantes oriundos de escolas públicas.

As entrevistas aconteceram em data e horário, previamente agendados com as participantes, e todas foram gravadas no *Google Meet* com autorização das participantes. A entrevista foi dividida em 3 partes: primeiro, foram realizadas perguntas relativas à percepção das estudantes em relação à participação feminina na Educação Superior. Na segunda parte, foram realizadas perguntas relativas às questões de gênero, família e sociabilidades. Nesta etapa, as estudantes puderam apresentar sua visão pessoal sobre o papel da mulher na sociedade, na área de Ciências Agrárias, em especial no curso de agronomia, suas expectativas tanto para o futuro, como com referência ao reconhecimento pessoal e profissional. No terceiro momento, foi aberto um espaço às estudantes, para que pudessem apontar assuntos que não foram abordados na pesquisa e que consideravam relevantes para discussão. Após o fim da etapa da entrevista, estas foram transcritas integralmente, impressas e lidas várias vezes, até que os dados pudessem ser organizados para posterior análise, a partir da perspectiva teórica da Análise do Discurso de Michel Pêcheux e dos conceitos de sujeito e inconsciente oriundos da psicanálise lacaniana.

## Metodologia e Método

Trata-se de um estudo exploratório de corte transversal, apoiado na abordagem de pesquisa qualitativa realizada através de questionário socioeconômico e entrevista individual.

O questionário socioeconômico permitiu, a esta pesquisadora, delinear o perfil geral das mulheres estudantes no curso de Agronomia, a partir dos marcadores sociais constantes no questionário socioeconômico.

A segunda parte desta pesquisa, que é discutida no Capítulo IV, conta com a análise dos discursos das estudantes do curso de Agronomia do IF Goiano – *Campus* Urutaí, que ingressaram no curso, a partir do sistema de reserva de vagas (cotas), buscando apreender as experiências vividas por estas estudantes enquanto mulheres e profissionais em formação, considerando-se sempre o fato de que o curso, em questão, é, historicamente, representado pelo gênero masculino, e como essa hegemonia ressoa no processo de reconhecimento e no delineamento do espaço feminino no campo das Ciências Agrárias. Discute, ainda, com os efeitos discursivos existentes nas relações de gênero, o que implica na constituição de subjetividades no curso de Bacharelado em Agronomia do IF Goiano – *Campus* Urutaí.

É importante reiterar que os discursos das estudantes serão analisados a partir da perspectiva teórica da Análise do Discurso de Michel Pêcheux, mais especificamente, a partir da perspectiva do interdiscurso.

Orlandi (2001), partindo das leituras sobre a AD de Pêcheux, aponta a existência, no campo da ciência da linguagem, de uma diferença entre o dado empírico e o objeto da pesquisa. Esta diferença precisa ser percebida pelo pesquisador, visto que o dado empírico se constitui, cientificamente, como resultado de uma ampla problematização que o pesquisador faz ao olhar o discurso como uma rede de variados discursos – o interdiscurso. Não existem, portanto, “dados enquanto tal, uma vez que eles resultam já de uma construção, de um gesto teórico” (Orlandi, 1996, p. 211). Destaca-se, também, que os dados analisados que se apresentam enquanto discurso, não são objetos empíricos, portanto, os dados da linguagem não são dados, mas dados construídos a partir de uma interpretação. A partir da autora acima, pode-se inferir que a leitura e a construção teórica são processos inseparáveis e complementares, pois toda leitura de um material verbal ou visual é uma leitura no sentido de uma construção teórica, ou seja, da construção de um aparato teórico. No contexto da ciência da linguagem, a leitura do pesquisador se materializa a partir de sua própria construção em relação aos dados que toma como material empírico. Estes dados, enquanto dados de linguagem, são produtos também de um aparato ideológico, sendo, nessa perspectiva teórico-metodológica, função da AD

reconstruir seu processo de construção, dada a centralidade das condições de produção do discurso.

Retoma-se, nesse momento, uma das mais importantes teses de Pêcheux (1995, p. 162), que trata não somente da não-transparência do discurso, mas de todo o complexo dominante das formações discursivas, o qual nomeou de interdiscurso, em que afirma que "toda formação discursiva dissimula, pela transparência de sentido que nela se constitui, sua dependência com relação ao "todo complexo com dominante" das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas...". Ressalta-se na passagem que se segue, que é próprio das formações discursivas, dissimular toda a materialidade objetiva contraditória própria do interdiscurso, insiste, ainda, que essa materialidade objetiva reside no "algo fala" sempre "antes em outro lugar e independentemente" (idem, 162). Estas formulações nos remetem diretamente ao papel crucial do pré-construído, um conceito que aponta para a intrigante reformulação da noção de pressuposição que pretende dar conta de que algo sempre fala em algum lugar. O pré-construído "corresponde ao "sempre-já-aí" da interpelação ideológica que fornece-impõe a "realidade" e seu "sentido" sob a forma de universalidade ("o mundo das coisas")" (ibidem, p. 164).

Pêcheux (1995) aponta, ainda, um questionamento fundamental à conceituação do pré-construído: "Não deveríamos [...] considerar que há separação, distância ou discrepância na frase entre o que é pensado antes, em outro lugar ou independentemente, e o que está contido na afirmação global da frase?" (PÊCHEUX, 1995, p. 99). Essa discrepância evidenciada pelo autor revela a existência de um elemento que irrompe o enunciado, cuja opacidade da própria língua "mostra" que a transparência do sentido é pura dissimulação. Porém, para o sujeito, isso é uma evidência, e parece que a sequência pré-construída é apenas um reflexo da verdade. Destaca-se, ainda, a importância do interdiscurso na teoria da AD em Pêcheux, sustentado pelo pré-construído e pela articulação.

As considerações acima revelam que o interdiscurso<sup>2</sup> é formado por uma dispersão de discursos, os quais assumem a forma de discursos "pré-construídos", interligados pela repetição, pela paráfrase e pela oposição, cuja autoria é desconhecida pelo sujeito falante. Os pré-construídos representam, portanto, os elementos exteriores presentes no discurso. Dessa maneira, quando um sujeito se apropria dessa pré-construção para construir seu próprio discurso, ele insere os elementos de exterioridades, em forma dos discursos construídos por

---

<sup>2</sup> O interdiscurso constitui aquilo que determina o discurso do sujeito e, no processo discursivo, é reinscrito no próprio sujeito (SIQUEIRA, 2017, p. 01)

outros, em outros espaços, em outros momentos e em outros contextos históricos. Pêcheux (1995, p. 172), também deixa evidente essa relação, ao apontar a formação discursiva “como espaço de reformulação-paráfrase, no qual, se constitui a ilusão necessária de uma ‘intersubjetividade falante’, pela qual, cada um sabe, de antemão, o que o ‘outro’ vai pensar..., e com razão, já que o discurso de cada um reproduz o discurso do outro.” (grifo da pesquisadora).

Nesse contexto, entende-se que, quando um indivíduo se identifica com uma determinada formação discursiva, ele, então, torna-se sujeito de seu próprio discurso. Os elementos do interdiscurso compõem e sustentam essa identificação, à medida que estabelecem traços voltados à construção do sujeito, dando a aparente certeza de que o discurso lhe é próprio. Mais uma vez, essa relação entre o pré-construído e formação do sujeito encontra-se evidente na teoria de Pêcheux, no que se refere ao interdiscurso enquanto pré-construído, em que afirma que este, fornece a matéria prima, na qual, o sujeito se constitui como sujeito falante, com a formação discursiva que o assujeita.

A formação do sujeito, na concepção da Análise do Discurso, elabora o discurso próprio a partir da apreensão do que já dito, o pré-construído, ignorando a origem do que está enunciando em seu discurso, com a falsa consciência de que seu discurso lhe é próprio e que incorpora discursos de outros e anteriores. Orlandi (2001) afirma que todo texto é uma unidade da alta complexidade, não havendo discurso, que não seja construído em relação com os outros, que não se forme a partir de um complexo nó de discursividade. Nesse contexto, o discurso atual é produzido a partir das relações que se estabelecem com os discursos anteriores, que constituem o espaço interdiscursivo, mediante a apropriação pelo sujeito do que já foi dito ao produzir o seu discurso nas condições históricas, sociais e culturais do contexto atual, ou seja, na tomada da palavra para constituir sua enunciação.

Amparado nas ideias sintetizadas anteriormente, o Capítulo IV apresenta primeiramente, as concepções teóricas que sustentam a AD francesa, para que se possa compreender os diferentes sentidos no discurso e que nestes, estão presentes distintas formações discursivas que se materializam, através da dinâmica das entrevistas realizadas com diferentes estudantes mulheres ingressantes pelo sistema de cotas no curso superior de Agronomia. Segundo, apresenta uma tentativa de análise dos discursos das estudantes ingressantes pelo sistema de cotas, no curso de bacharelado em Agronomia do IF Goiano – *Campus* Urutaí. Nessa análise, procura-se evidenciar como discursos se relacionam com o ambiente, lugares e tempos, relações estas não controladas e não previsíveis que apontam para complexidade das relações de gênero que acontecem dentro do contexto das instituições de ensino superior, e como estes

discursos intentam reforçar uma ideologia e o contexto histórico que delimita as diferenças de espaços a serem ocupados entre homens e mulheres no campo da Agronomia.

Importa destacar, que as concepções das AD serão tomadas como instrumento de análise das narrativas das estudantes para que se possa toma-las como distintas na criação de sentidos, por meio da percepção das inúmeras lacunas, incongruências, desconexões e disparidades presentes na materialização dos discursos e não como categorias a serem discutidas dentro do Capítulo IV.

### **A organização e apresentação da discussão**

A organização da discussão dos dados teóricos e a ordem em que os eixos temáticos se apresentam nesta tese permitiram articular os vários aspectos da Participação Feminina na Educação Superior e as Ações Afirmativas, como respostas às desigualdades raciais e sociais e de gênero. Desse modo, delinea-se a história da Educação profissional e constituição do IF Goiano, e sua trajetória rumo à inclusão de mulheres nos vários níveis de ensino, com destaque à Educação Superior, e, ainda, os discursos das estudantes do curso de agronomia que, historicamente, têm sido ocupados por uma pequena elite masculina da população brasileira.

A tese é exposta de acordo com o plano que se segue: no primeiro capítulo, *História da educação das mulheres em nível superior no Brasil* consiste em uma análise das relações de gênero e da Educação Superior através da reflexão sobre a história e a participação da mulher na Educação Superior.

O segundo capítulo, *Ações Afirmativas na Educação Superior: desigualdades culturais e escolares*, apresenta e analisa as ações para Educação Superior com foco no reconhecimento de grupos historicamente excluídos do mundo sociocultural e como tais ações tomaram forma, no que diz respeito ao percentual de distribuição de vagas para seus beneficiários. Problematiza, ainda, as diversas concepções de justiça social, de acordo com o princípio redistributivo geral que orienta políticas afirmativas no Brasil. Apresenta-se, também, alguns argumentos contrários à adoção de tais políticas, a maneira como foram articuladas no debate público e seus aspectos teóricos e práticos.

O terceiro capítulo, *Educação Profissional: os contextos históricos da Criação do Campus Urutaí e a participação feminina no curso de Agronomia*, apresenta, sinteticamente, e discute a educação profissional e a participação feminina na Educação Superior, destacando os momentos históricos em que as mulheres passaram a integrar o quadro de estudantes do IF Goiano Campus Urutaí. Busca, ainda, dialogar com os elementos que constituíram o *corpus*

empírico desta pesquisa, as estudantes mulheres do curso de Agronomia, ingressantes pelo sistema de cotas, com o objetivo de entender a complexidade das relações existentes entre os gêneros dentro do curso de Agronomia.

O quarto capítulo, *O sujeito como lugar de interface: análise dos discursos das estudantes cotistas do curso de Agronomia do IF Goiano – Campus Urutaí*, discute, a partir da perspectiva metodológica da Análise do Discurso (AD), sobre os discursos pré-construídos existentes nas narrativas das estudantes do curso de Agronomia do *Campus Urutaí*, que adentraram no curso, a partir do sistema de reserva de vagas (cotas). É importante destacar, que, neste capítulo, após a coleta e a transcrição das entrevistas, coube ainda, a conversão da superfície linguística (*corpus* bruto), em um objeto discursivo, “a partir do recorte de dados, estabelecidos a partir das condições de produção, levando-se em conta os objetivos e princípios teóricos que, orientando toda a análise, possibilitarão uma leitura não subjetiva de dados” (ASSOLINI, 2003, p. 140).

## CAPÍTULO I

### HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DAS MULHERES EM NÍVEL SUPERIOR NO BRASIL

O debate sobre a relação entre gênero e Educação Superior tem se mostrado de fundamental importância para que se possa explicar as transformações e adaptações da sociedade contemporânea, em todos os lugares e sociedades e, ainda, estabelecer estratégias, planos e metas para o campo específico da educação, em especial, a Educação Superior, base desta pesquisa. A história da educação, sob o recorte da Educação Superior, nos revela que, em todas as sociedades e culturas, existem desigualdades de gênero, reforçando que, na maioria das vezes, as mulheres têm sido excluídas, subestimadas e subvalorizadas em menor ou maior grau, nos diversos níveis e classes. Atualmente, no caso do Brasil, após a implementação das políticas afirmativas de inclusão racial, étnica e de gênero, é possível observar um lento processo de mudança dessa situação da mulher e das diversas minorias, o qual é finalidade de tais políticas. Embora os impactos e transformações na Educação Superior e na ciência exijam uma análise minuciosa, é inegável que o número de mulheres neste nível de ensino aumentou consideravelmente. Um dos indicadores das mudanças implementadas pelas políticas de inclusão pode ser observado pelo aumento do número de mulheres no ensino superior, há muitos anos, considerado privilégio de homens, porém, revela ainda as distorções presentes nos níveis de educação, cujos cursos e espaços mais seletos estão, ainda, reservados aos homens (ASSUMPCÃO, 2014, p.7).

Este capítulo, de tese de Doutorado em Educação, intitulada “A Participação Feminina na Educação Superior: os discursos das estudantes ingressantes pelas políticas Afirmativas no curso de Agronomia do IF Goiano – *Campus Urutaí*”, objetiva promover importantes discussões sobre as relações de gênero, com foco na presença feminina nas instituições de ensino superior no Brasil. Baseia-se em dados bibliográficos para investigar a história da participação feminina na Educação Superior, ressaltando que as questões de gênero sempre interferiram na formação profissional das mulheres.



Em 2014, Assumpção destacou que gênero é um signo social da diferença, aproximando sujeitos com uma história comum, portanto, o sentimento de pertencimento a uma determinada categoria é pessoal e político e, dessa maneira, relevante para a análise em questão. Ressalta-se que este capítulo, com o objetivo de contribuir para as discussões sobre a Participação Feminina na Educação Superior, privilegia o recorte de gênero (masculino e feminino), mesmo entendendo que falar de gênero não é falar apenas de homens e mulheres, ou das diferenças de gênero, mas também na lógica normativa do sexo oposto.

Embora os direitos das mulheres em todos os aspectos da sociedade (incluindo o direito à educação) estejam lenta e gradualmente reconhecidos, ao analisar a história das mulheres e sua atuação na educação, principalmente a superior, observa-se que elas ainda enfrentam um forte preconceito nos mais diversos campos e são, continuamente, discriminadas dentro dos círculos da produção do conhecimento, reforçado pela ausência de informação sobre sua presença no ensino superior. Assim, a universidade sob a tríade, ensino, pesquisa e extensão, possui um relevante papel educacional e político em diversas áreas dos projetos de desenvolvimento brasileiro, atuando com estratégias para confrontar homens e mulheres, por meio da formação profissional e crítica da sociedade em que vivem, de maneira a aprimorar a própria vida social.

Assumpção 2014 relata que O Plano Nacional de Direitos Humanos (2004) demonstra a responsabilidade da Educação Superior em promover o pensamento crítico e o debate sobre a situação dos direitos humanos no Brasil, insistindo que as universidades se atentem à sua atribuição constitucional de ofertar à sociedade sujeitos, profissionais e acadêmicos comprometidos com o fortalecimento dos direitos e liberdades fundamentais. Muitos são os princípios que bordejam, conduzem e marcam as contribuições da Educação Superior no campo dos direitos humanos. Assim, é possível destacar aqueles que se mostram importantes na sociedade, especialmente, em sociedades caracterizadas pela desigualdade de gênero, raça e renda, e que se relacionam com a exclusão social da população, afirma o autor.

As pesquisas relacionadas às relações de gênero apontam que as pesquisas de gênero mostram que o conhecimento sobre a interação e o diálogo entre homens e mulheres é essencial para analisar as relações sociais, os contextos e níveis de exclusão. Ao abordar o conceito de gênero, Farah (2004) salienta que este se trata de uma série de costumes, práticas sociais e culturais que, além de estabelecer parâmetros para as percepções e avaliações das pessoas sobre si mesmas e sobre os outros, esses costumes criam uma assimetria e reforçam as diferenças entre os gêneros. Além disso, os conceitos de gênero e raça não podem ser considerados de

forma separada, pois se constituem fruto da formação social e histórica, portanto, não estando relacionados à base biológica, permeiam a realidade social e a relação entre os sujeitos.

Desde a década de 1970, por meio da luta por direitos, respeito e reconhecimento, as mulheres têm conseguido avançar nas lutas pelos seus direitos fundamentais, nos mais diversos campos, como o direito à educação e à inserção igualitária no mercado de trabalho, porém, tomando como exemplo o caso do Brasil, somente na década de 1980, foram implementadas políticas públicas voltadas para atenção às mulheres. Entretanto, as questões relacionadas à igualdade de gênero vêm sendo discutidas, de forma contínua, nas organizações nacionais e internacionais, como na Organização das Nações Unidas (ONU Mulheres), na Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e na Organização Internacional do Trabalho (OIT), as quais estabeleceram a promoção da igualdade de gênero como uma das Metas de Desenvolvimento do Milênio.

Márcia Lima (2011) destacou que, ao longo da história do Brasil, prevalece o discurso de que o povo brasileiro é fruto de um processo de miscigenação que deu origem a um povo único e singular composto por indivíduos, culturalmente e socialmente, diversos, o que vai de encontro à discriminação, ao preconceito e às práticas sociais racistas que atingem a mulher, o negro, e, principalmente, as mulheres negras. Este discurso tradicionalista, imposto pela sociedade, reforça que gênero e raça são signos sociais da diferença, cujas as interpelações entre eles resultam em exclusão e indiferença, influenciando a inserção e a posição social das mulheres no âmbito da sociedade.

Embora a igualdade econômica, política e social com base em gênero e raça estejam claramente estabelecidos na Constituição de 1988 e na legislação infraconstitucional, a forma como as mulheres participam e ocupam seus espaços nas diferentes áreas da vida em sociedade ainda não é equivalente no acesso ao poder, na política e no mercado de trabalho. Segundo Assumpção (2014), mesmo que, nos cursos de graduação, a presença feminina seja majoritária, pois as pesquisas e dados constantes do Questionário Socioeconômico do Enade (2013) e Censo da Educação Superior do mesmo ano sugerem uma aparente igualdade de gênero no meio acadêmico, os dados nacionais revelam a persistência da tradicional divisão sexual do trabalho.

Várias são as inquietações resultantes da discussão da questão da desigualdade de gênero que se revelam mais do que uma questão puramente social, entendida como algo que está perto, porém distante de quem fala, enraizada em todas as esferas da universidade e nas áreas mais qualificadas. Quando analisados os dados presentes no Censo da Educação Superior 2019, em relação ao número de discentes e docentes presentes na Educação Superior, os números mostram que as universidades possuem, em média, 10% menos professoras do que

professores, contrastando-se com a maioria feminina discente, e, ainda, que, ao analisar os dados discriminados entre instituições públicas e privadas, estes se tornam ainda mais curiosos, à medida que indicam a predominância masculina nas instituições governamentais (BRASIL, 2019).

O Censo da Educação Superior, entre 2009 e 2019, demonstrou um aumento de 43,7% no número de matrículas na graduação, e, ainda no mesmo período, o incremento no número de vagas subiu de 5.985.873 para 8.604.526 em todo o Brasil. Entretanto, este significativo aumento no número de vagas não atingiu, de forma uniforme, homens e mulheres, e, muitas vezes, reforçou as desigualdades estruturais e simbólicas. Essas desigualdades são reforçadas pelas diferenças na presença feminina nos diversos tipos de cursos que evidenciam a majoritária ocupação das mulheres nos cursos de licenciatura, 72,2% no ano de 2019, em oposição aos de bacharelado e tecnologias, que ficou abaixo de 40%. Portanto, mesmo com o crescimento da participação feminina em carreiras tipicamente masculinas, as desigualdades persistem na formação acadêmica que, muitas vezes, privilegia o homem na inserção no mercado de trabalho.

Os estudos realizados por Assumpção (2014) demonstram também a realidade de um ensino superior majoritariamente privado, em que a absoluta maioria dos discentes frequenta cursos noturnos e possui a responsabilidade de prover o sustento da família ou seu próprio sustento durante o dia. Além disso, os discentes, muitas vezes, estão matriculados em Faculdades e Centros Universitários que não possuem o compromisso com a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, tampouco, dispõem de perspectiva de acesso a cursos de pós-graduação como mestrados e doutorados. Nesse contexto, muitos são os desafios apresentados, especialmente em termos de políticas de redistribuição de renda e de inclusão das minorias no ensino superior, da promoção de igualdade de gênero e, no contexto da inclusão, o reconhecimento das diversidades sexuais, raciais, étnicas e culturais.

As inúmeras pesquisas acadêmicas que abordam a questão da mulher e suas relações com o ensino superior no Brasil demonstram que o conhecimento sobre a interação entre homens e mulheres é essencial para analisar as relações sociais, culturais e econômicas, não obstante à abrangência do conceito de gênero, que agrega um conjunto de normas e práticas sociais, que influencia, de forma direta, nas percepções e avaliações que os sujeitos possuem de si e sobre os outros e a sociedade em que vivem. Estes parâmetros agem como uma justificativa para as assimetrias existentes entre mulheres e homens, reforçando o papel já estabelecido para cada gênero dentro da sociedade.

Nesse contexto em que as práticas e normas sociais reforçam continuamente a exclusão da mulher nas mais diversas áreas da sociedade, cabe à universidade, por meio da

interação dialógica entre ensino, pesquisa e extensão, contribuir para o projeto de desenvolvimento político e educacional brasileiro e implementar estratégias que busquem emancipar as mulheres através da formação cultural, científica e profissional, e, ainda, promover, junto à sociedade e a região a qual está inserida, a reflexão crítica sobre si mesma, de maneira a contribuir e aprimorar as relações sociais. Entre os princípios que norteiam a universidade estão a reflexão e o debate sobre os direitos das mulheres, a inclusão das minorias e o debate sobre a diversidade.

No rastro dessa discussão, ressalta-se a necessidade de considerar que os diversos padrões e estereótipos, que são estabelecidos e determinados a cada gênero, moldam, de maneira profunda e permanente, os significados que são atribuídos dentro da sociedade às ocupações, e às carreiras, criando, nos círculos acadêmicos, o entendimento de que há carreiras mais afeitas a mulheres e carreiras propriamente masculinas. Como consequência, esses padrões e normas, simbolicamente estabelecidos, dão cor, forma e dividem sexualmente as carreiras e ocupações no mercado de trabalho, influenciam também no valor social atribuído aos espaços e currículos dentro da universidade. Dessa maneira, este capítulo não pretende esgotar as possibilidades de discussões sobre as mulheres e sua relação com o ensino superior no Brasil, mas, através de reflexões sobre a história e sua participação na Educação Superior, se tornar uma opção de consulta relevante à comunidade acadêmica sobre sua situação, e, ainda, conhecer o cenário acerca da participação feminina no ensino superior na sociedade e na universidade.

## **1.1 A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM PERCURSO DE DESIGUALDADES**

As discussões sobre a participação feminina na educação brasileira e os aspectos sociais, culturais e econômicos que reforçam processos de exclusão e subvalorização, ao longo da história, trazem à tona elementos fundamentais à percepção da sociedade contemporânea e para implementação de programas e ações no campo da Educação Superior. As conquistas, como o direito ao voto, ao trabalho e a uma carreira profissional, se contrapõem aos constantes e contínuos processos de exclusão vivenciados na sociedade e nos espaços acadêmicos, desde os primeiros séculos da colonização, cuja a instrução formal, a encargo da Escola, foi uma exclusividade masculina baseada no pressuposto de que o conhecimento científico não caberia às mulheres. Perrot (2005, p. 10) afirma que as mulheres, por muito tempo privadas da educação

formal, estavam destinadas aos afazeres domésticos, ensinadas a serem silenciosas; “tinham que permanecer invisíveis”, tendo em vista que não possuíam papel relevante na sociedade, reiterada através da história pela igreja e pelas religiões, pelos sistemas políticos e pelo modelo de sociedade, estes impostos nos manuais de comportamento, os quais obrigaram as mulheres a se conformarem, obedecerem, se submeterem e permanecerem encerradas nesse silêncio profundo, que reforçava a desigualdade entre os gêneros.

Fatores culturais, religiosos, econômicos, políticos, sociais e biológicos foram utilizados como razões e justificativas à inferioridade feminina dentro da sociedade. A violência física e psicológica também serviu à dominação masculina, assim como à instrução formal que era institucionalizada na figura da Escola, configurando-se em um elemento essencial no processo de assimilação e reprodução de papéis sociais diferenciados, juntamente a outras duas instituições: a Família e a Igreja (BOURDIEU, 2005). De acordo com o autor, o principal papel da escola é formar pessoas que sejam verdadeiramente importantes para a sociedade, a saber: brancos e ricos das camadas sociais mais altas, sendo assim, às mulheres caberiam uma educação superficial e diferenciada, voltada às suas reais atribuições na sociedade, visto que “uma mulher culta, não é uma mulher” (PERROT, 2015, p. 93).

O Brasil promulgou a primeira lei referente ao ensino público primário, em 15 de outubro de 1827, e, apesar de autorizar a criação de escolas de primeiras letras para meninas, estabelecia que a educação da mulher deveria ter como objetivo auxiliá-la no desempenho das suas funções sociais e aprimorar suas habilidades inatas. Então, os cursos voltados à formação feminina excluíram de seus currículos aulas, como de geometria, aritmética, que foram substituídas por outras que melhor contribuíssem para a formação do capital cultural que lhe era compatível, como aulas de culinária e bordado.

A cultura acadêmica disseminada pela Escola ao longo dos anos nunca deixou de rerepresentar e reproduzir "modos de pensar e padrões ancestrais" (BOURDIEU, 2005, p. 104). As exigências sexuais, persistentes, intangíveis e silenciosas do mundo hierarquizado sexualmente são inseridas para preparar as mulheres e levá-las “a aceitar como evidentes, naturais e inquestionáveis as prescrições e proscricções arbitrárias”. Segundo o autor, embora o mundo hoje se apresente como semeado de índices e símbolos que representam e estabelecem atitudes e comportamentos, desenhando como em alto relevo os deslocamentos possíveis e impossíveis, esses símbolos são propostos a partir do universo com diferenças sociais e econômicas, referindo-se a qualquer tipo de papel, mas são especificados de acordo com a posição de cada papel: eles se apresentam como coisas que podem ser feitas ou naturais ou inimagináveis, porém, nomeadamente, para um homem ou mulher.

Apesar das diferenças e características culturais que se estabelecem e se alteram ao longo do tempo, os conceitos a respeito da forma de educação das mulheres permaneceram de forma hegemônica nos diferentes grupos e classes, de que a ênfase na formação das mulheres deveria ser voltada para a moral e à composição do caráter, e dependendo da classe, com maiores ou menores doses de instrução. Louro (2013), ao escrever sobre a educação da mulher, afirma que, na opinião de muitas pessoas, não haveria razão para fornecer informação ou conhecimento às cabeças das mulheres, porque o destino principal de uma esposa e mãe requer primeiro uma moralidade sólida e bons princípios.

O percurso histórico da educação das mulheres no Brasil sugere que, embora tivessem havido mudanças sociais, do regime Colonial para Império e Primeira República, estas pouco alteraram o cenário das práticas educativas direcionadas às mulheres, que preconizavam a inferioridade intelectual feminina e lhes restringiam o acesso à instrução formal. Assim, no século XIX, a educação das mulheres limitava-se ao mínimo de conhecimentos possível, enfatizando a formação moral e religiosa e o desenvolvimento de habilidades, a fim de preparar as mulheres para o trabalho no espaço doméstico. Mesmo as mulheres de classes mais altas e abastadas, sob a orientação de professores particulares, ou em instituições de ensino de prestígio, receberam pouquíssima formação concernente ao conhecimento e, dentre eles, deveriam estar obrigatoriamente as aulas de bordado, costura, música e pintura. Além disso, o ensino superior, cujo objetivo era formar para uma profissão de prestígio e para sobrevivência no mundo político, especialmente Direito e Medicina, era restrito aos homens, visto que receber Educação Superior também significava “estudo sério” (HAHNER, 2003, p. 134).

Segundo Telles (2013), as mulheres sempre encontram maneiras de enfrentar, resistir e enfrentar os valores culturais e sociais que as fizeram perder a oportunidade de adquirir conhecimentos. Desde a Idade Média, século V ao XV, registra-se o protagonismo de inúmeras mulheres que, através de inúmeras estratégias, procuraram expressar suas ideias, opondo-se ao pensamento autoritário, reivindicando o direito à instrução. No entanto, conquistar as universidades e espaços universitários do mundo é uma tarefa longa e difícil para as mulheres, que excluídas dos processos de pensamento e de produção intelectual, estiveram, por séculos, sujeitas à dominação masculina. Embora na Europa e no Brasil, o século XIX fosse considerado “o século do romance”, caracterizado por borbulhamento cultural e importantes obras literárias, ainda assim se sustentava a concepção de que as mulheres não poderiam ingressar em lugares públicos, na política, no ensino superior e nos processos de criação intelectual. A produção científica e a carreira universitária eram direcionadas aos homens, sendo reservada às mulheres a condição de objeto de admiração, e representação na sociedade a partir da visão masculina.

Nesse contexto, as mulheres passaram a refletir os desejos e concepções do masculino sobre o feminino, a partir de atributos e qualidades conferidos pelos homens, como a obediência, a paciência e a candura. Em contraposição, as mulheres que não possuíssem tais virtudes eram vistas como pecadoras, sedutoras e frívolas.

A segunda metade do século XIX à primeira metade do século XX, foi um período marcado por inúmeras transformações sociais e econômicas, pelo processo de urbanização e industrialização, e pela conquista tecnológica representada pela comunicação midiática e pela eclosão do movimento feminista, período em que a condição da mulher começou a ser questionada de forma mais organizada e sistemática. Assim, impulsionada pelo contexto histórico e pela influência intelectual do movimento feminista em escala global, a luta pelos direitos civis, pelos direitos políticos e pelo direito à educação tem sido desenvolvida gradativamente na sociedade e dentro das casas, com o objetivo de emancipar as mulheres, por meio da educação e da participação geral nas atividades públicas e políticas” (AUAD, 2003, p. 73). Sob esta perspectiva, é necessário observar que o impacto gerado por tais mudanças refletiu-se no contexto da sociedade como uma ruptura com a ideologia da “domesticidade”, constituindo-se em um grande avanço no contexto da “ideologia familiar”.

Em “Minha História das Mulheres”, Perrot (2015) tomou a liberdade de expressar sua opinião pessoal sobre a história das mulheres e suas contribuições para Educação Superior, até então, contada sob a ótica masculina. Esta afirma que, ao longo dos séculos, uma parte da história havia sido esquecida ou estava sendo contada de forma equivocada e incompleta, o que deslegitimava os consensos e as verdades estabelecidas. Segundo a autora:

Desde a noite dos tempos, pesa sobre a mulher um interdito de saber, cujos fundamentos foram mostrados por Michèle Le Doeuff. O saber é contrário à feminilidade. Como é sagrado, o saber é o apanágio de Deus e do Homem, seu representante sobre a terra. É por isso que Eva cometeu o pecado supremo. Ela, mulher, queria saber; sucumbiu à tentação do diabo e foi punida por isso. [...] a instrução é contrária tanto ao papel das mulheres quanto a sua natureza: feminilidade e saber se excluem. A leitura abre as portas perigosas do imaginário. Uma mulher culta não é uma mulher. O conservador Joseph de Maistre e o anarquista Proudhon concordam nesse ponto. "O grande defeito de uma mulher", escreve o primeiro, "é o de ser um homem. E querer ser homem é querer ser culto." (PERROT, 2015, pp. 91-93).

É claro que as coisas mudaram através dos tempos, isso, porque as mulheres agiram, reivindicaram os saberes a escrita e o bem falar, fatores estes que contribuíram para as inúmeras transformações sociais e econômicas ao longo da história, para inserção das mulheres nas IES,

tanto como estudantes, quanto como professoras, para pesquisas associadas às mulheres e a sua consequente inserção na história e na sociedade.

A análise da história da Educação Superior na perspectiva de gênero requer pensar não só nas mulheres, mas também os homens, pois é a relação que se estabelece entre os gêneros que define um em detrimento do outro. Independentemente de como as diferenças de cor da pele, raça e classe distinguem as mulheres entre si, ainda há um fator comum entre as mulheres, não apenas os fatores biológicos, mas também constituído socialmente, ou seja, o poder e a dominação dos homens foram impostos a elas desde o nascimento. Nesse contexto de dominação e interdição do saber, Perrot aponta que:

Os filósofos das Luzes não pensam muito diferente. É preciso ministrar às meninas "luzes amortecidas", filtradas pela noção de seus deveres. Assim diz Rousseau: "Toda a educação das mulheres deve ser relativa aos homens. Agradá-los, ser-lhes úteis, fazer-se amar e honrar por eles, criá-los, cuidar deles depois de crescidos, aconselhá-los, consolá-los, tornar-lhes a vida agradável e suave: eis os deveres das mulheres em todos os tempos, e o que se deve ensinar-lhes desde a infância", ao escrever a respeito de Sophie, a companheira que ele destina a Émile e à qual ele dedica o quinto livro do romance que leva esse nome (PERROT, 2015, p. 92).

Este fato evidencia a existência de um grupo em que todas pertencem à categoria de mulher, a uma classe que não é a de dominante, mas dominada de diferentes maneiras, independente do capital social, cultural e econômico que possuam. Portanto, existe, e sempre existirá, um elemento comum que une as mulheres, e é esse lugar de inferioridade dentro do mundo dos homens, onde todas foram colocadas, que une um conjunto de pessoas a uma mesma identidade, e a forma como os grupos dominantes percebem e excluem os grupos dominados.

Destaca-se que o termo “mundo dos homens” expressa a noção de mundo onde se insere a história e a vida compostas por uma sociedade patriarcal, delineada por um conjunto de tradições que conservam as relações de poder difundidas em todas as esferas da sociedade; práticas estas, as quais Bourdieu (2005) denominou como “dominação masculina”.

Nos termos de Bourdieu (2003a), essa dominação seria exercida por um poder simbólico que consiste “...[n]esse poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (pp. 7-8). Segundo o autor, estas estruturas históricas, intrinsecamente masculinas, são incorporadas sob formas inconscientes de percepção e de apreciação, de forma que os modos de pensamento são eles próprios produto da dominação. Essas estruturas são de ordem masculina, que tomamos, nesta pesquisa, como “mundo dos homens”, ou seja, disposições adquiridas, que são incorporadas e reproduzidas, tanto por homens, quanto mulheres.



Dessa maneira, pensar as relações de gênero demanda a análise das estruturas sociais, do lugar das coisas, das diferenças sociais e das relações de poder. Ainda, cabe realizar a análise da condição da mulher e sua posição em uma dada sociedade e em relação aos homens, partindo do pressuposto de que se trata do resultado de *habitus* incorporados tanto por homens, quanto por mulheres, os quais condicionam e orientam as ações dos indivíduos para a reprodução de uma dada estratificação social (BOURDIEU, 2003a).

Partindo do pressuposto que as mulheres, enquanto partícipes de grupos não dominantes, vivenciam a exclusão social em diferentes ambientes, cabe a IES lidar com essa exclusão, para que os grupos minoritários tenham conhecimento da sua existência e como esta exclusão interfere no processo de formação pessoal e profissional dos sujeitos. Não podendo enfrentar o inimigo de forma inconsciente, o espaço universitário deve ser um ambiente de criação de conhecimento e potencialização, onde as minorias e os excluídos possam compreender os motivos da exclusão e como enfrentá-los.

É importante que as mulheres possam discutir e compreender os motivos de sua exclusão para que:

[...] as meninas entendam porque foram colocadas na caixinha do feminino, onde existem regras bem rígidas sobre o que elas podem fazer ou não, o que devem vestir, como devem se portar, em quais profissões elas se encaixam, quais esportes podem praticar, a cor que devem usar, a sua sexualidade, tudo já foi pré-definido quando descobriram o sexo biológico delas ainda na barriga de sua mãe (MEIMES, 2018, p. 13).

Neste contexto, a educação deverá não somente incluir e fortalecer as competências individuais e coletivas, mas contribuir para o exercício da cidadania como princípio básico do reconhecimento e valorização da diversidade. As relações e a convivência com o outro são direitos que garantem o exercício da própria condição humana, da diversidade e da diferença. À universidade cabe desconstruir, junto à comunidade acadêmica – docentes, discentes e administração –, a noção de hereditariedade das diferenças, para que as mulheres possam ter a autonomia para escolher seu futuro e lutar pelas escolhas pessoais.

A autora aponta ainda que para formar as pessoas se faz necessário incluí-las na história, na sociedade e na cultura, ao invés de educá-las em escolas e nas universidades que fortaleçam e legitimem sua exclusão. Precisam compreender que o espaço da universidade foi reservado para todos, e não para alguns, para que se vejam como parte da totalidade, como sujeitos e como profissionais. Se no meio acadêmico e na universidade ainda se pode encontrar resistência em relação à inserção feminina nos espaços acadêmicos e profissionais, por outro

lado, temas antes ignorados são debatidos, porém, em momentos específicos, como o dia da mulher. É preciso perceber que a inclusão da mulher deve ser um processo diário e contínuo, que perpassa a formação de professores para que possam entender e lidar com as diferenças e não as reforçar.

Mesmo que as mulheres possuam um pequeno espaço comparado ao espaço masculino, no campo da educação, os debates sobre as questões de gênero e as estas novas concepções estabelecidas, não somente sob a ótica masculina, propiciaram o acesso das mulheres à educação em diferentes níveis. Perrot (2015, p. 95), ao discutir as mudanças contemporâneas, considerou como "efeito da modernidade" essa mudança do sistema de valores, práticas e crenças, de forma que os homens passaram a desejar uma parceira inteligente, o estado a querer mulheres instruídas na educação básica, e o mercado a buscar mulheres qualificadas. Destacou também que as mudanças na vida dos campos e das mulheres se deu:

[...] por influência do mercado e das comunicações. Pela industrialização. Pelo êxodo rural. Pela ação das guerras, principalmente a de 1914-1918, que esvaziou o campo de seus jovens e transferiu uma parte de suas tarefas e de seus poderes para as mulheres: elas aprendem a lavrar a terra, gesto viril, e a gerenciar seu negócio. Esses fatores acumulados modificaram o equilíbrio das famílias e as relações entre os sexos e mudaram a vida das mulheres. O êxodo rural afetava as mulheres. Não somente porque elas continuavam no campo. Pois elas também participavam do êxodo. As jovens, pelo menos (PERROT, 2015, p.113).

Percebe-se não apenas nas concepções individuais do tema, mas também nos esforços dos países (por meio de políticas públicas específicas), organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas - ONU e Organizações Não Governamentais - ONGs, Organizações Governamentais e movimentos sociais, uma ruptura de paradigma que vem garantir que as mulheres tenham o direito à educação, além dos direitos civis e políticos. A garantia desses direitos beneficia não só as mulheres, mas também toda a comunidade, contribuindo não só para ajudar a eliminar as desigualdades de gênero, mas também para o desenvolvimento econômico, político, social e cultural e à construção de uma sociedade democrática. Nesse contexto de ruptura de paradigmas, o desenvolvimento da sociedade passou a estar relacionado ao conceito de participação igualitária das mulheres em todas as áreas da sociedade, incluindo a participação nos processos de tomada de decisões e de acesso ao poder, fundamentais a uma sociedade mais justa e igualitária (CONFERÊNCIA MUNDIAL DA MULHER apud INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2014, p. 12).

Vale destacar a emergência de alguns marcos importantes no processo histórico de reconhecimento dos direitos das mulheres em todos os níveis da vida pública e privada. No plano internacional, pode-se destacar: a "Declaração Universal dos Direitos Humanos" (1948), a Conferência Mundial sobre a Mulher convocada pelas Nações Unidas-Nações Unidas (México 1975, Copenhague 1980, Nairobi 1985, Pequim 1995), os Objetivos do Milênio (2000) e a criação de uma Entidade da ONU para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres – a ONU Mulheres (2010).

As ações elencadas acima são passos significativos para a reflexão e a compreensão da situação das mulheres. Embora existam diferentes realidades no planeta, particularidades e desafios, a partir desses dispositivos, tratados em convenções, tem-se buscado, constantemente, eliminar todas as formas de discriminação e de violência contra as mulheres, e garantir direitos fundamentais, como o direito à vida, à saúde, à propriedade, à participação política e à educação. No caso do Brasil, a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher-CNDM (1985) e a criação da Secretaria de Políticas da Mulher-SPM (2003) constituem marcos importantes no debate das questões de gênero, em uma sociedade amplamente marcada pela cultura patriarcal ao longo da história. Segundo Perrot (2015), estas instituições contribuem para a reflexão de ações para implementação de políticas públicas voltadas, especificamente, para as mulheres, que abrangem diversos campos, como saúde, trabalho e educação, bem como a violência generalizada contra a mulher na sociedade brasileira.

No Brasil, vale citar a publicação “Estatística de gênero: uma análise do censo demográfico 2010” do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que observa que as estatísticas de gênero deveriam incidir sobre questões de gênero, incluindo todos os aspectos da vida das mulheres e homens, suas necessidades, oportunidades e contribuições para sociedade. O relatório apontou que, devido às mudanças nos padrões culturais de gênero, as mulheres possuem um nível de escolaridade mais elevado na era contemporânea, e que a taxa de analfabetismo entre as mulheres, principalmente entre 15 e 59 anos, é inferior a dos homens (IBGE, 2014). Estes dados são convalidados pelo Censo da Educação Superior de 2018, que demonstra um elevado crescimento, desde de 2008, na quantidade de anos de estudos para ambos os sexos, que a quantidade de jovens na Educação Superior também se elevou nesse mesmo período. Além disso, os dados mostram deslocamento entre homens e mulheres, e o aumento gradual do número de mulheres no ensino superior em detrimento dos homens. É importante ressaltar que esses deslocamentos ocorreram na análise do número de egressos, sendo maior o percentual de mulheres concluindo os cursos de graduação, mas em áreas definidas e estabelecidas pelo público feminino, como os cursos de licenciatura. Por fim, se os

números atuais permitem às mulheres gozarem de privilégios, destacando um nível de escolaridade superior ao dos homens, tanto em termos de acesso, permanência e diplomação, todavia, é indispensável que se reflita como se constituiu e estabeleceu essa nova realidade.

Auad (2003, p. 15) destacou que o conhecimento histórico permite compreender a situação das mulheres antes tão desiguais e como mudá-la. Da mesma forma, Duby e Perrot (1994, p. 9) também enfatizam a escrita da história das mulheres como uma questão contraditória ou ausente por muito tempo, uma vez que a história enfatizou os protagonistas masculinos desde a antiguidade. Do mesmo modo, também destacaram que não há como contar a história das mulheres de forma clara, ela serpenteia e possui caminhos complexos e sinuosos, e os historiados precisam seguir esses caminhos para eliminar os preconceitos das fontes, desconfiar de suas lacunas e duvidar de sua verdade.

Referindo-se à situação atual da educação brasileira, constata-se, a partir do texto e indicadores acima, que houve um elevado número de mulheres nos cursos superiores, e, ainda, constatou-se a realidade de exclusão vivenciada pelas mulheres ao longo da história, o caminho que as mulheres percorreram e a luta pelo direito à educação e ao ensino superior no Brasil. Considerando este contexto e a importância do Instituto Federal Goiano na formação de jovens, homens e mulheres em situação de vulnerabilidade social, cabe destacar que este capítulo tem como objetivo refletir sobre a trajetória da mulher à instrução formal, destacando as concepções que norteiam as iniciativas de incluir a mulher no contexto social, cultural e educacional brasileiro.

Evidencia-se também as expressivas diferenças de escolaridade entre homens e mulheres nos últimos 450 anos de história, em que arranjos sociais, econômicos e culturais proporcionaram privilégios para as atividades masculinas. No entanto, a partir do século XX, a lacuna existente para o acesso das mulheres ao ensino superior foi gradualmente superada. De acordo com os indicadores propostos, as mulheres superaram seus pares em termos de número de anos e média de escolaridade. Por outro lado, as estatísticas globais (como o número de anos de educação da população com mais de 18 anos) podem ser enganosas, porque incluem, em um mesmo indicador, comportamentos diferentes de diversas amostragens. A conclusão que se pode tirar dos dados é que as mulheres jovens não apenas estreitaram as diferenças educacionais em números absolutos em relação aos homens, mas que os nichos sociais e educacionais, estabelecidos ao longo da história brasileira, embora fortemente arraigados em uma cultura patriarcal, estão gradativamente sendo ocupados pelas mulheres.

Corroborando os apontamentos destacados, Rosemberg (2001) considera que, apesar do crescente avanço das mulheres em relação a Educação Superior, permanecem as

polarizações de gênero no currículo que reforçam o estabelecimento de nichos profissionais, sendo que as mulheres ainda são mais centradas na carreira mais fácil, como as humanas, sendo estas menos importantes para a sociedade. Em resumo, a situação de inferioridade intelectual creditada às mulheres se sustenta desde o Brasil Colônia, sob a justificativa de que as mulheres, pelo seu caráter dócil, gentil e sua *vocação* para o lar, não estão preparadas para contribuir para a sociedade, portanto, são excluídas das carreiras de maior prestígio social.

Ainda que existam diferenças sexuais na sociedade, na economia e na educação, o Brasil tem se destacado como um país que tem procurado reverter a disparidade de gênero na educação e minimizar o déficit educacional das mulheres em relação aos homens. Mesmo que o nível e a qualidade educacional brasileira estejam muito aquém de outros países com o mesmo nível de desenvolvimento socioeconômico, a vitória das mulheres é surpreendente, considerando que ainda existem inúmeros entraves a serem superados. Todavia, mesmo que as diferenças entre os gêneros continuem crescendo, embora a favor das mulheres, está longe do ideal estabelecido pelas Conferências Internacionais da ONU, as quais apontam que a equidade entre homens e mulheres ocorra no campo da educação ou demais atividades.

Beltrão e Alves (2009) destacam a necessidade de melhorar o nível de escolaridade dos homens, mas não interromper a ascensão das mulheres, aumentando a qualidade da educação para ambos os sexos, e, ainda, de estabelecer um diálogo contínuo para compreender a complexa situação das mulheres entre a entrada nos níveis mais elevados de escolaridade e discriminação no mercado de trabalho. É dever da universidade não apenas melhorar a qualificação profissional das mulheres, mas também superar as barreiras educacionais no mercado de trabalho, que permitem que homens e mesmo aqueles com menor qualificação acadêmica gozem de privilégios.

Por fim, deve-se observar que, embora, em níveis educacionais, as mulheres tenham conseguido importantes conquistas, elas não atingiram o mesmo nível de conquistas no mercado de trabalho, mesmo que possuam o mesmo grau de formação que os homens. Reitera-se que as mulheres, gradativamente, têm conseguido reverter as diferenças educacionais, no que se refere ao acesso à universidade, embora em cursos considerados com menos prestígio social, mas ainda caminham a passos lentos, no que tange à diferença de ocupação e salário. Para que haja igualdade social e de gênero no século XXI, faz-se necessário que as mulheres revertam as desigualdades sexuais, no que diz respeito à inserção no mercado de trabalho e à valorização pessoal, haja vista que as conquistas educacionais não se efetivam plenamente quando destacadas do contexto das relações pessoais e de gênero.

## **1.2 A TRAJETÓRIA DAS MULHERES NO TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Um grande número de pesquisadores vem estudando as assimetrias que caracterizam o acesso e a conclusão do ensino básico e superior nos diferentes públicos alvo da educação. Estes evidenciaram que, embora os aspectos econômicos sejam importantes, estes não são os únicos determinantes para o acesso de homens e mulheres, brancos e negros aos bens materiais e culturais na sociedade brasileira. Os aspectos de cor da pele, raça e gênero são essenciais para que se possa compreender a elevação da taxa de matrículas entre mulheres na educação básica e superior, e quando e como o público feminino se inseriu no mercado de trabalho, a partir do século XX.

Rosemberg e Madsen (2011), Artes (2017), destacam, nas pesquisas sobre a temática de gênero, os seus conceitos e origem, como as mulheres e homens compreendem sua história e a dimensão das construções sociais que agregam às relações de gênero. Ressaltam que outros signos sociais (como cor/raça e classe) passam a fazer parte das discussões teóricas, saindo de uma universalidade e da singularidade da categoria feminina, para múltiplas possibilidades de análises, constituindo estudos que articulam diferentes signos sociais e se mostram mútuos, indicando interligações e correlações entre estes, como marca das desigualdades. Para os autores, para superar as injustiças sociais e econômicas existentes, deve-se, também, tratar e superar as injustiças sociais e econômicas, entendendo que o gênero deve ser estudado na interface com as desigualdades sociais, econômicas, culturais e educacionais.

Na universidade, a superação das desigualdades deve permear o reconhecimento social e pessoal, o respeito à diversidade, às políticas culturais e à justiça simbólica, o que envolve, ainda, as discussões em torno da redistribuição de espaços entre homens e mulheres. Estes devem abordar ainda a necessidade de compreender a dimensão do reconhecimento, do pertencimento, do lugar e dos significados dos espaços ocupados pelas mulheres na sociedade, no mercado de trabalho e na escolha da profissão (ARTES, 2017).

Considerando as questões inerentes a interseção entre gênero e educação, pode-se destacar a pesquisa de Beltrão e Alves (2009) que sugerem que de forma semelhante a outros países ocidentais, as mulheres ingressam no século XX como analfabetas e em menos de 100 anos conseguiram ultrapassar os homens em números de matrículas na universidade. O Censo da Educação Superior 2018 apresenta que o número de mulheres entre 2008 e 2018 cresceu

expressivamente e a proporção de mulheres passou a superar a dos homens tanto nas matrículas, quanto no número de concluintes.

Os autores destacam que os mais diversos espaços sociais (por exemplo, mercado de trabalho, envolvimento político, participação em cargos de liderança) colocam as mulheres em posição de desvantagem, porém esta situação se inverte quando se observa indicadores, como o nível de escolaridade: taxa de alfabetização, série etária, conclusão do ensino médio e superior. Ainda que estas observações pareçam muito otimistas, os estudos que consideram os campos profissionais e de formação mostram que a desigualdade ainda existe, uma vez que a ampliação na taxa de escolarização das mulheres aconteceu em profissões específicas e em áreas profissionais pouco valorizadas na hierarquia social das profissões. Apontam que as próprias mulheres tendem a naturalizar a sua ocupação em profissões com menor valor mercadológico e social, tomando como escolha “natural” para os grupos menos privilegiados; concentrando-se em profissões ditas femininas estão, em maioria, os cursos de Pedagogia, Letras e Enfermagem.

No contexto geral, o acesso das mulheres à Educação Superior não ocorreu de forma diferenciada dos demais países, em que as mulheres partiram de situações sociais potencialmente desconfortáveis e deixaram de ser minoria nas universidades e no mercado de trabalho. No caso do Brasil, destaca-se que, para além das influências sociais e culturais, as influências econômicas, principalmente aquelas advindas do período de industrialização, afetaram profundamente o desenvolvimento e a expansão da educação. Entretanto, essa expansão não ocorreu de forma homogênea e igualitária, privilegiando, em primeiro lugar, as regiões em que o desenvolvimento econômico estava mais avançado. Apesar dessa abertura no campo educacional, que colocou as mulheres no panorama da Educação Superior no início do século XX, em que as mulheres puderam sair de suas casas e se aventurarem no mercado de trabalho e nas fábricas, permaneceu, ainda, a situação de inferioridade e as mulheres continuam recebendo menos para realizar o mesmo trabalho que o homem. Rosenberg; Piza e Montenegro (1982) apontam que, para justificar esta desigualdade, foi amplamente difundida a ideologia de que os rendimentos femininos eram “complementares” no orçamento doméstico, cabendo ao homem a manutenção do lar.

Cabe salientar que a relação entre ideologia e o desenvolvimento das relações de produção capitalistas ajuda a compreender como as mulheres adentraram ao mercado de trabalho e também como as influências do mercado modificaram o cenário da Educação Superior no país. Assim, destaca-se que a Revolução Industrial, iniciada na Europa, no final do século XVIII, abriu espaços a mulheres e crianças para entrarem nas fábricas para

trabalharem, garantindo a mão de obra de trabalhadores. Salienta que a julgar pelo modelo de produção da época, as mulheres foram definitivamente incluídas na indústria de transformação, porém, em condições inferiores e instáveis; essa condição profissional não se alterou ao longo da história e as mulheres ainda ocupam espaços profissionais menos valorizados e com baixa remuneração, como a educação.

Outro importante acontecimento da história brasileira deve ser considerado nas discussões sobre “A trajetória das mulheres no território da educação”, como a sua participação política no país, sendo que estas tiveram direito ao voto em 24 de fevereiro de 1932, por decreto do presidente Getúlio Vargas (1932 – 1954). Esse momento político teve como resultado um aumento ainda maior na taxa de alfabetização das mulheres, pois os políticos passaram a se interessar pelo voto feminino, pois somente as pessoas alfabetizadas podiam votar. Essa transformação política foi acompanhada pelo período do “Pacto Populista”, entre os anos de 1945 e 1964, em que surgiram inúmeros grupos que lutavam pela democratização do ensino, essa luta deu origem à publicação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional - LDBEN, de 1961, que tratava das Diretrizes Fundamentais da Educação Nacional. Com o lançamento da LDBEN, os cursos de ensino médio passaram a ser equivalentes, essa alteração abriu espaço para que as mulheres pudessem participar de vestibulares (BELTRÃO; ALVES, 2009, p. 130). Destaca-se que, somente a partir da segunda metade do século XX, as mulheres vislumbraram a oportunidade de adentrar ao ensino superior, uma vez que o magistério não era equivalente ao ensino médio.

Beltrão e Alves (2009) concluem que, no Brasil, a luta por esse direito remete ao Século XIX, sendo que, somente em 1960, as mulheres começaram a adentrar e permanecer no ensino superior e, somente em 1985, com a instalação da chamada "Nova República", a educação no Brasil continuou a se expandir e ganhou destaque. Acrescentam que, a partir então, as mulheres vem sendo maioria em todos os níveis de ensino, em destaque para a Educação Superior, embora um dos desafios que se apresenta é o de adentrarem e permanecerem em cursos predominantemente masculinos, como, por exemplo, o curso de Agronomia.

Artes (2016) analisou o processo de expansão da Educação Superior brasileira, destacando três pontos essenciais: primeiro, como um sistema elitista que atenderia apenas 15% da população; segundo, como um sistema de massa que passaria a atender entre 16 a 50%; e o sistema de acesso universal, atendendo mais de 50% da população, considerando, para critério de análise, a faixa etária entre 18 a 24 anos. Salientou que a história da Educação Superior, no período entre 1810 e 1955, apresenta a característica de uma educação voltada para uma elite,



evidentemente masculina, esse sistema fechado e meritocrático é altamente seletivo, portanto, tende a absorver membros das classes sociais mais abastadas.

### **1.3 – PRINCIPAIS MOVIMENTOS PARA EMANCIPAÇÃO DA MULHER NO BRASIL – 2003 A 2018**

Esta análise que se segue ater-se-á ao período de 2003 a 2010, período do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), de 2011 a agosto de 2016, período do governo da presidente Dilma Roussef e o período de agosto de 2016 a 2018, do presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia (Michel Temer). Os períodos em questão caracterizaram-se pela promoção de políticas sociais para o atendimento à população carente, e aos grupos étnico-raciais e de gênero.

Oshiro (2019) destacou que esse período se caracterizou pela intervenção do governo na economia, com o objetivo de aumentar a renda da população e impulsionar o crescimento econômico do país.

Após a eleição do presidente Lula, no ano de 2002, que ocorreu em um grande momento de crise nacional, o país experimentou um novo momento de desenvolvimento na esfera social e econômica. Segundo Erber (2011), as primeiras políticas do então presidente incluíram inclusão social pelo aumento de renda dos mais pobres, e as segundas, as políticas de subsídios às empresas nacionais, por exemplo. O autor aponta ainda que, por intermédio de um governo chamado pelo autor de presidencialismo de coalizão, os governos de Lula e Dilma Rousseff conseguiram conciliar o atendimento às demandas das classes populares e grupos sociais marginalizados – mulheres, comunidade negra, indígena, LGBT – com as das classes políticas dominantes – empresários, ruralistas – e também aos interesses do mercado a que estão atrelados – mercado externo e investidores internacionais.

Oshiro (2019), no desenvolvimento de sua pesquisa, que tinha como objeto principal a temática de gênero, salientou que as políticas para a igualdade de gênero se iniciaram ainda no início do governo Lula (2003-2006), com a transformação da Secretaria de Estado dos Direitos da Mulher em Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República – SPM/PR e a elevação dela a *status* de Ministério. Esse novo *status* trouxe mais autonomia na gestão e no planejamento das políticas de gênero, com vistas à promoção de igualdades, vinculando também a ela, o Conselho Nacional do Direito da Mulher (CNDM), existente desde 1985.

A reestruturação dos órgãos governamentais demonstrou a intencionalidade desse novo governo em valorizar e implementar políticas sociais, por meio de uma gestão que incluísse a participação da sociedade civil, por meio de realização das Conferências, que resultaram na elaboração dos Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres (PNPM), referentes aos anos de 2004, 2008 e 2013 (MENICUCCI, 2014, p. 11).

Na área da educação, como proposta dos PNPM, destaca-se o Programa Mulher e Ciência, que objetivou o estímulo à produção de trabalhos acadêmicos e pesquisas relacionadas às questões de gênero, a inserção das mulheres nas carreiras das ciências exatas e tecnológicas. E, ainda, a transformação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) – transformado em Fundo da Educação Básica (Fundeb), passando a incluir nesta pasta, investimentos, também, para Educação Infantil, concretizando, assim, uma reivindicação antiga, pela oferta de creches públicas e gratuitas, que se iniciou ainda em 1970, período em que ocorreu a maciça entrada de mulheres no mercado de trabalho. Salienta-se que esse importante passo, com vistas à democratização da educação contribuiu para o aumento do número de matrículas na educação de crianças nesse nível de ensino público. Nas creches, a evolução pode ser percebida a partir de 2008, ano seguinte à aprovação da lei (OSHIRO, 2019).

Outra importante conquista, ainda no governo do presidente Lula, ocorreu com a publicação da Lei n. 11.738 de 16 de julho de 2008, que estabeleceu um piso salarial nacional para os profissionais do magistério da educação básica. Carvalho (2018, p. 18) considerou que a lei foi significativa para os anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, colocando a docência como “[...] uma boa oportunidade de trabalho para as mulheres”.

A pesquisa desenvolvida por Oshiro (2018) apontou, ainda, que os governos dos presidentes Lula e Dilma Rousseff demonstraram a preocupação em garantir princípios básicos de inclusão e igualdade à educação nos mais diversos níveis, valorizando a diversidade dos brasileiros sejam eles mulheres, população negra, indígena ou LGBT.

Em 2013, o modelo econômico adotado pelo chamado presidencialismo de coalizão chegou ao seu limite, se manifestando pelo agravamento de uma crise econômica com altos índices de inflação, desemprego e recessão da economia e com a denúncia de fraude que envolveu diversos integrantes do governo. Oshiro (2018) considerou que grande parte desse agravamento se deu com a legitimação da tese dos de centro-direita, que viam, na crise econômica e política do governo, uma oportunidade para ascenderem ao poder por meio do impeachment da presidente Dilma Rousseff pelos veículos de comunicação e pelos analistas

econômicos. Nesse contexto de crise, o governo perdeu sua base de sustentação dando aos direitistas a oportunidade de defenderem suas posições ideológicas.

Esse cenário contribuiu também para que pautas, como igualdade de gênero, fossem severamente descaracterizadas não só pelo Congresso Federal, mas pelos nos movimentos sociais que eram contrários aos direitos humanos.

Importa-se destacar, nessa pesquisa, as relevantes alterações ao Plano Nacional de Educação (PNE), em que o governo convocou a participação popular para realizar contribuições à construção do projeto de lei do PNE (2011-2020). Contudo, as contribuições da Conferência Nacional de Educação (CONAE) foram muito reduzidas no documento de autoria de técnicos do MEC, que foi enviado ao Congresso como Projeto de Lei 8.035/2010 (BRASIL, 2010).

De acordo com Dourado (2011, p. 188), esse projeto de Lei para o PNE não representou as demandas oriundas da população, no que concerne à educação, conclamando a sociedade a intervir junto aos parlamentares, para que o projeto fosse aperfeiçoado, “de modo a garantir, no conjunto do plano, as prioridades, objetivos, metas e anseios da sociedade civil organizada”.

Cabe destacar, portanto, que o projeto de Lei não contou com nenhuma referência específica ao combate à desigualdade de gênero. Nesse novo modelo, o Estado se omitia na obrigatoriedade de implementar programas de prevenção que visem não somente a evasão, mas a superação de discriminação de gênero e diversidade sexual.

#### **1.4 ESCOLHA RACIONAL OU DISPOSIÇÕES INCORPORADAS: A ESCOLHA DOS CURSOS SUPERIORES**

Os temas, que se relacionam às diferenças e as hierarquias de cursos dentro do ensino superior, apresentam-se, na contemporaneidade, como um ponto de destaque para compreensão das desigualdades sociais e de gênero. Diante da expansão do ensino superior, se faz necessário compreender as diferenças de oportunidades e trajetórias educacionais de diferentes grupos de estudantes, e, ainda, aos processos pelos quais os indivíduos escolhem cursos mais ou menos seletivos e, com isso, conseguem se inserir em campos mais compensatórios econômica e simbolicamente. A escolha da carreira, através da escolha do curso superior, constituir-se-á no elo que ele possibilitará transpor o percurso de desigualdade dos anos anteriores ou estabelecerá a ligação definitiva com a nova desigualdade que se estabelece com a escolha do curso.

Não é fácil compreender, sociologicamente, o processo de escolha dos estudos superiores quando este perpassa a formação de jovens pertencentes a classes menos favorecidas, e, também, como estas escolhas interferem e modificam o olhar da desvantagem social. Tradicionalmente, as desvantagens educacionais e ocupacionais são estudadas, pelo viés da escolarização de jovens oriundos de classes desfavorecida, porém, pesquisas apontam também a necessidade de estudar a escolarização dos jovens pertencentes a famílias favorecidas do ponto de vista social, já que, convencionalmente, é para os mais populares que a atenção dos pesquisadores se volta.

Do ponto de vista da macrossociologia, é possível descrever uma série de condições para o comportamento de escolha individual, dentre elas estão o *status* social, advindo do curso escolhido, o sistema social e a disputa por oportunidades e as características de mercado, que envolvem o retorno financeiro, o prestígio social da profissão. Ao contrário, pode-se analisar que o indivíduo possui uma relação mais estreita com relativas áreas de conhecimento e com os campos profissionais vinculados, que seu conjunto de planos, metas e expectativas o desloca para profissões com maior estabilidade, prestígio e retorno financeiro. Nogueira (2004) evidencia que, nestas duas dimensões de análise, o problema central ainda persiste, ou seja, carece analisar de que forma e em que medidas as preferências, projetos, e planos são condicionados pelo seu perfil social e escolar, ainda considerando como as características do sistema de seleção das universidades e a necessidade de inserção no mercado de trabalho interferem, para que o indivíduo se adapte as condições oriundas da sua situação social. Assim, se o indivíduo apenas se adapta às condições previamente estabelecidas pelo ambiente à sua volta, esta adaptação poderia ser de forma intencional ou não intencional, e, ainda, se as condições do ambiente não interferirem na liberdade de escolha do indivíduo, outro ponto de análise nos levaria à relativa independência do indivíduo em relação às escolhas de profissões, com maior ou menor prestígio.

Primeiro, destaca-se que muitas pesquisas apontam para uma série de variáveis associadas ao processo de tomada de decisão, conforme destacadas por Peixoto e Braga (2004), Beltrão (2009) e Carvalho (2010), que indicam as inúmeras variações no perfil dos estudantes da educação, sendo que a escolha do curso é oriunda antes da realização do processo de seleção. Afirmam que a maioria dos candidatos se inscreve em vários processos de seleção que são escolhidos, primeiramente, pelo perfil socioeconômico, que inclui, no processo de escolha, a renda, a formação e ocupação dos pais, a situação econômica no momento da escolha do curso e a disponibilidade para estudarem em tempo integral. A regra geral é que estudantes oriundos de escolas públicas e com um perfil socioeconômico baixo tendem a procurar cursos que

oportunizem trabalhar durante o curso, para que possam, além de estudar, contribuir nas despesas e no sustento familiar.

Destaca-se aqui que além do processo de tomada de decisão, algumas pesquisas procuram entender as motivações por detrás da escolha profissional, enquanto outras se dedicam a estimar seus impactos, como a pesquisa realizada por Oliveira; Wajnman e Machado (2003) e Beltrão (2009), a qual destaca que, no Brasil, as distinções entre gêneros, nas universidades e no mercado são perceptíveis, à medida que existem carreiras masculinas e outras onde é raro encontrar homens ocupando profissões culturalmente tidas como femininas, como o ensino fundamental, em contraposição a maioria de homens docentes no ensino superior. Coelho (1999) destaca a existência de “profissões imperiais”, isto é, aquelas que foram conceituadas desde o período imperial, são elas a medicina, a engenharia e a advocacia, cujo *status* promove a ascensão social e ainda uma diferenciação remuneratória em oposição às demais profissões. Estas profissões são tradicionalmente ocupadas por homens, devido ao seu prestígio e à relevância social, e evidenciam a segregação ocupacional existente entre gêneros, cor/raça e origem social. É importante salientar que a constituição desses nichos profissionais provoca um impacto na relação entre gênero e remuneração ao longo dos anos.

Bourdieu (1964) propôs, em uma de suas pesquisas, a existência de uma correlação entre a origem social dos estudantes, a profissão dos pais e o tipo de curso superior frequentado. O autor destaca que as pessoas de classes mais altas da sociedade frequentam os cursos de maior prestígio, ao contrário dos membros das camadas sociais mais baixas que recebem Educação Superior em cursos e universidades de menor reputação. Demonstra que esta correlação é afetada pelo sexo, idade e pela origem geográfica do estudante, rural ou urbana, interior ou grandes centros urbanos. Assim, de modo geral, a escolha do curso está diretamente relacionada com suas características acadêmicas anteriores, sua situação socioeconômica, seu gênero, sua cor/raça e sua idade. Fatores que sedimentam as mulheres em um espaço de desvalorização social e desprestígio profissional.

É importante ressaltar que as pesquisas brasileiras e estrangeiras têm enfatizado a existência do processo de autosseleção dos candidatos, que iniciam a partir da escolha do curso e das notas obtidas no percurso da formação acadêmica. Assim, indivíduos oriundos de classes menos abastadas, que tiveram sua trajetória acadêmica em instituições de menor prestígio, tendem a escolher uma carreira mais adequada ao seu nível de graduação. Relacionada à autosseleção, destaca-se a seleção socioeconômica dos candidatos, assim, os indivíduos de origem social mais baixa apresentariam uma menor disposição a se arriscarem em carreiras de maior prestígio, o que os levam a escolher cursos com graus de acesso mais favoráveis à sua

condição socioeconômica, já os indivíduos de origem social elevada possuem maior predisposição a correr riscos, a se inscreverem em cursos de maior seletividade e, posteriormente, se aventurarem em profissões e carreiras mais rentáveis.

Nogueira (2004) ressaltou que, embora o desempenho acadêmico dos candidatos seja igual aos candidatos dos cursos de medicina e odontologia, seu nível socioeconômico é muito inferior, assim mesmo com pontuações exigidas para adentrarem aos cursos, optaram por outros de menor prestígio, artes e educação. Destacou também os resultados da pesquisa desenvolvida por Paul e Silva (1998), cujos dados demonstraram que, entre os aprovados nas áreas de medicina e odontologia, 72% dos pais possuem ensino superior, apenas 37,5% dos pais dos candidatos que obtiveram as notas necessárias, mas optaram por arte e educação, possuem esse nível de formação. Embora somente 13% dos futuros médicos e dentistas pretendam trabalhar durante a faculdade, esta é a vontade de 75% das pessoas que escolheram as áreas de artes e educação.

Em relação à dimensão gênero, Peixoto e Braga (2004) analisaram o quantitativo de candidatos, por sexo, que se inscreveram no processo de seleção na UFMG no ano de 2004, evidenciando que 65,7% dos candidatos que se inscreveram eram mulheres, porém, apenas 10,5%, escolheram cursos na área de exatas e engenharias, e que, em sua grande maioria, optaram pela formação nas áreas de letras e humanas. Em relação à raça/cor, Gouvea (1970), Beltrão (2009), Lima (2011), Madalozzo e Artes (2017) destacam que as relações de pertencimento a um grupo étnico podem ser consideradas como critérios de autosseleção, pois observaram que muitos indivíduos, mesmo que possuam perfil favorável, afastam-se das universidades de elite, por medo de ingressarem em um ambiente etnicamente desconfortável.

Na perspectiva dos autores já mencionados, as informações pessoais dos candidatos e estudantes variam, a depender do curso que fazem, do gênero, da etnia, idade dos estudantes e da sua origem social. Estes índices interferem, diretamente, no processo de identificação com a carreira e com o curso de preferência. Esta distribuição entre interesses comuns e escolhas dos indivíduos está, diretamente, relacionada ao processo de autosseleção determinado pelos fatores acima, em que estes parecem “saber seu lugar” na sociedade. Dessa maneira, as desigualdades escolares são acentuadas pelo fator racional de tomada de decisão por parte das famílias e estudantes ao longo da trajetória acadêmica.

Nesse momento, importa, ainda, discutir os limites e as potencialidades do referencial teórico de Pierre Bourdieu, como instrumento de interpretação do processo de escolha dos estudos superiores. Uma questão fundamental ao entendimento do processo de escolha na perspectiva dos atores, requer o entendimento do caráter estrutural das práticas sociais que

atuam na intersecção entre o subjetivismo dos atores e o simples objetivismo que as reduz à execução mecânica de estruturas externas e predefinidas.

Bourdieu constrói a dinâmica das predisposições incorporadas pelo sujeito no conceito de *habitus*, que consistem naquelas disposições duráveis e persistentes que o indivíduo incorpora de acordo com o seu meio social, e tende a funcionar como princípio gerador e estruturante da prática e da interpretação (BOURDIEU, 1983, p. 61). A estruturação das práticas sociais mostra as características típicas do *status* social dos praticantes sociais, pois a subjetividade dos indivíduos estaria previamente estruturada ao momento da ação. Portanto, não pode ser definida como um processo realizado por atores individuais, de forma consciente e deliberada, nem pode ser definida como um processo mecânico estabelecido de acordo com as condições sociais. A ideia básica estabelece que a incorporação progressiva das práticas faz com que as ações percam a condição de práticas estruturadas e comecem a parecer práticas naturais, constituindo-se "estruturas estruturadas estruturantes" que viabilizam a própria vida social, tornando-as assim *habitus* (idem, p. 61).

No campo da educação, Bourdieu (2002) descreve a escola, como instituição que possui, como princípio básico, a transmissão consciente de esquemas e valores a serem profundamente internalizados pelo indivíduo, o que constitui, de maneira inconsciente, sua cultura, e, portanto, seu *habitus*. Desta maneira, Bourdieu demonstra que o *habitus* está intrinsecamente ligado ao arranjo cultural de uma sociedade, ao conjunto de esquemas particulares de um grupo, profundamente assimilados e particularizados, com vistas a legitimar o processo de constituição das identidades culturais. O conceito de *habitus* enfatiza, ainda, que a percepção, o gosto e as preferências são formados pelas condições sociais e pelas relações de existência e pertencimento ao grupo social, no qual está inserido. Da mesma forma, descreve que a intensidade e a qualidade do investimento escolar do indivíduo dependem da classe social de origem, haja vista que cada grupo social possui um interesse maior ou menor no investimento escolar de seus membros.

Assim, para o autor, o maior ou menor interesse pelo investimento escolar está diretamente ligado à probabilidade real de sucesso, partindo das experiências bem-sucedidas dentro do seu grupo social, o custo em relação ao risco do investimento e a perspectiva de ascensão social em caso de insucesso. De acordo com o perfil de cada indivíduo ou grupo, as estratégias de investimento tornam-se mais ou menos ousadas, diminuindo ou aumentando o risco de acordo com cada posição social. A construção desse capital dar-se-á pela incorporação das disposições duráveis que se ajusta na intenção direta ou indireta de sobressair em seu grupo de pertencimento. Pertencer a um grupo é se constituir como sujeito dentro de um mundo social

que reside na relação entre a consciência e as coisas, em constante ação e reflexão de sistemas e disposições duráveis e profundamente assimiladas, o que nomeou de *habitus*, fruto da ação histórica.

Observa-se que se as condições comportamentais do indivíduo não correspondem aos projetos, planos e aspirações de seu grupo social, as adequações em relação às condições de permanência ultrapassam o consciente atribuído às próprias ações, com o intuito de reorganizar as estratégias e ações rumo a objetivos considerados razoáveis. Bourdieu (1998) chamou esta estruturação de causalidade do provável, em que o indivíduo, inconscientemente, tende a abandonar o impossível e desejar aquilo possui chances reais de alcançar.

Considerando a perspectiva da escolha do curso superior, antes de mais nada, o conceito de *habitus* ofereceria uma explicação palpável para o processo de definição dos possíveis campos de atuação já apontados por Bourdieu. Essa delimitação ocorre previamente à ação de escolha, pela incorporação de disposições duráveis e pela vivência em um grupo onde o acesso ao ensino superior, ou aos cursos de maior prestígio, são vistos como “impossíveis” “possíveis”, que refletem a vontade latente, em contraposição à necessidade de se ajustarem ao destino provável à sua classe social. Este conceito permite entender, em certos aspectos, a necessidade de habilidade e níveis variados de informação para reconhecer as boas oportunidades no sistema educacional em tempo hábil. Assim, os candidatos oriundos de meios sociais mais escolarizados tendem a estar mais preparados, para que possam perceber as oportunidades educacionais e realizarem as melhores escolhas em detrimento das suas expectativas e projetos para o futuro. Cabe salientar que o mesmo curso de ensino superior pode ser selecionado de acordo com a origem social do sujeito e suas expectativas gerais em relação ao meio, como o coroamento de uma trajetória de sucesso ou como sinal de fracasso.

Em suma, a análise sociológica do processo de escolha do curso superior envolve a complexa relação entre a orientação social e comportamental do indivíduo; se, por um lado, as pessoas escolhem o curso superior e uma profissão a partir dos seus próprios gostos, experiências, preferências, expectativas e projetos de vida, por outro, esta escolha sofre a interferência direta da sua trajetória acadêmica e social e da sua posição na estrutura social.

As pesquisas anteriores reforçam que a opção por um determinado curso está diretamente relacionada ao perfil socioeconômico, à trajetória escolar, ao gênero, à idade e à etnia dos candidatos. Uma vez que as pesquisas mostram a existência de uma forte relação entre o *status* social e a trajetória acadêmica anterior e o curso superior escolhido, torna-se um desafio entender como essa relação se constitui na sociedade, e, ainda, como os processos de exclusão se constituíram ao longo da história que sentenciam indivíduos mais velhos, com perfil social



desfavorável, e grupos étnicos e mulheres a cursos menos seletivos, e a profissões menos rentáveis.

Cabe discutir a questão tanto da equidade como instrumento de dialética, como da igualdade e justiça social, para buscar formas de confrontar as discriminações, considerando as diferenças sociais, econômicas, culturais, étnicas e de gênero. Nessa perspectiva, cabe discutir as ações afirmativas como um meio de promoção da inclusão social que compreende uma série de medidas que visam à distribuição e democratização da Educação Superior. Faz-se necessário, ainda, enfatizar que as ações devem ser delineadas, com vistas a combater as desigualdades herdadas, pois estas reforçam não somente as diferenças socioeconômicas, mas também a identidade étnico/racial e de gênero. Todas essas questões remetem aos desafios das políticas brasileiras para a promoção da igualdade e como estas políticas podem contribuir para diminuição das desigualdades acadêmicas e sociais e de gênero, recorte dessa pesquisa.

## **CAPÍTULO II**

### **AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESIGUALDADES CULTURAIS E ESCOLARES**

As Ações Afirmativas, como toda e qualquer política pública, devem se pautar nos pilares da legalidade e da moralidade; uma política pública que harmoniza com os valores morais de uma sociedade estará sempre em consonância com os desejos e anseios desta comunidade. De um ponto de vista mais pragmático, antes da homologação das Políticas de Ações Afirmativas, a Constituição brasileira estabelecia o direito à proteção e à promoção da produção cultural indígena e afro-brasileira, garantia direitos às minorias e grupos socialmente discriminados (FERES JR.e ZOININSEIN, 2008). As Políticas de Ações Afirmativas trazem, ao cenário atual, dois princípios balizadores da sociedade moderna e do sistema neoliberal, a igualdade e o mérito, ao passo que a lei escrita é um esforço de assentar um princípio moral da igualdade à norma, no entanto, o contexto político subverte a sociedade aos valores, e, assim, suas formas de pensamento, gradativamente, se corrompem.

Para tanto, o que se revela, como consequência dessa subversão de valores, é que esse princípio de igualdade, previsto nas Políticas de Ações Afirmativas, promove apenas uma equiparação das posições de acesso, porém, o mérito continua possuindo um efeito decisório e moral, essencial à formação do sujeito para se incluir no campo. Em se tratando do recorte das jovens ingressantes pelo sistema de cotas, novos desafios se estabelecem. Ao adentrar no campo, é necessário, para se incluir e para se sentir em pé de igualdade com seus parceiros, ser capaz de contribuir com esse novo grupo, fazer parte desse novo mundo, permanecer no jogo de forças contrárias e, por conseguinte, estabelecer-se no campo através de suas próprias conquistas. Mesmo em se tratando de políticas educacionais para inclusão na Educação Superior, o mérito, ou “dom”, é o princípio balizador do sistema de cotas, que seleciona os privilegiados dentro de um mesmo universo. (BOURDIEU, 2015).

Em seus escritos sobre *A Dominação Masculina* (2005), Bourdieu não trata do conceito de gênero propriamente dito, mas discute o pensamento masculino e feminino, a partir de uma perspectiva simbólica; a dominação masculina seria uma forma de violência simbólica. O conceito de violência simbólica, elaborado por Bourdieu (2012), compreende o poder que impõe significações, impondo-as como legítimas, mascara relações que se constituem nas concepções de mundo: “o que denomino de violência simbólica ou dominação simbólica são formas de coerção que se baseiam em acordos não conscientes entre as estruturas objetivas e as estruturas mentais” (Bourdieu, 2012, p. 239). Além disso, essas concepções invisíveis nos moldam e nos levam à formação de novos esquemas e pensamentos, que, mesmo quando acreditamos ter a liberdade de pensar alguma coisa, esse “livre pensamento” está marcado, por forças, preconceitos e opiniões. Assim, para o sociólogo, uma relação desigual de poder entre homens e mulheres, compreende uma aceitação dos grupos dominados, não sendo uma aceitação consciente e deliberada, mas de submissão pré-reflexiva.

A observação feita por Lazdan et. al. (2014), em torno da organização de sociedade em Bourdieu, é que esta se constitui em torno das divisões entre masculino e feminino. Segundo o autor, a força masculina dispensa justificativas. Afirma que o sistema mítico-ritual reforça e reconhece essa divisão, e que a partição entre os sexos parece estar na ordem das coisas, de forma natural, normal, “ela está presente, ao mesmo tempo, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação” (BOURDIEU, 2002, p.16). A visão androcêntrica impõe-se de forma neutra, de maneira que a concebemos como natural, não havendo necessidade, assim, de legitimá-la.

Observa-se que a hegemonia masculina se deu por meio de um processo de construção e que a sua dominação pode ser percebida pela incorporação de esquemas, pensamentos e ações que tendem a manter os processos de dominação sem a necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la (BOURDIEU, 2005). É certo que observamos sua dominação na maior parte das instâncias até os dias de hoje, mas discutiremos a abrangência de sua hegemonia no decorrer da pesquisa.

A análise realizada neste capítulo discute acerca das ações afirmativas para Educação Superior, com ênfase no reconhecimento de grupos historicamente excluídos do mundo sociocultural e como tais ações, tomaram forma, no que diz respeito ao percentual de distribuição de vagas para seus beneficiários. Problematisa as diversas concepções de justiça social, de acordo com o princípio redistributivo geral que orienta políticas afirmativas no Brasil,

voltadas para alteração do quadro histórico de desigualdades culturais e escolares, com vistas a reparar as injustiças sociais dele decorrentes.

Logo em seguida, discute a propriedade de se adotar políticas públicas baseadas em critério de raça neste país. Apresenta, ainda, alguns argumentos contrários à adoção de tais políticas, a maneira como foram articuladas no debate público e seus aspectos teóricos e práticos.

## **2.1 O DIREITO À DIFERENÇA E AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS**

As Ações Afirmativas, como toda e qualquer política pública, deve se sustentar nos pilares da legalidade e da moralidade. Uma política pública que harmoniza com os valores morais de uma sociedade estará sempre em consonância com os desejos e anseios desta comunidade (FERES JR e ZOININSEIN, 2008). Analisando a assertiva de um ponto de vista mais pragmático, podemos destacar que a Constituição brasileira de 1988 já estabelecia o direito à proteção e promoção da produção cultural indígena e afro-brasileira, garantia direitos às minorias e grupos socialmente discriminados.

A abordagem do direito à diferença, conforme destacado, envolve um conjunto diversificado de questões que têm sido objeto de debate no campo intelectual e na sociedade, centrada numa perspectiva que complementa a noção de igualdade com a de equidade. Nesse contexto, sua operacionalização exige além do estabelecimento de um padrão homogêneo de acesso aos direitos sociais, mas a avaliação do patamar de exclusão social dos indivíduos, com a análise das condições de igualdade, equidade e cidadania e do contexto político de subversão de valores.

Moehlecke (2004) observou que não é a igualdade que confere sentido à proposição de que todos são ou nascem inerentemente iguais, mas a perspectiva em que se enuncia a igualdade a todos os indivíduos, com os quais se trata, ou em que medida se estende essa igualdade, assim, trata-se da igualdade em que e entre quem. Nessa perspectiva, as políticas universalistas e de democratização da Educação Superior não são suficientes para promoção da inclusão, pois o enfoque em grupos específicos será apenas uma forma rápida de dar mais a quem mais precisa e compensar os impactos das ações passadas.

Feres Jr.e Zoininsein (2006) apontam a equidade não como uma forma moderada de igualdade, mas também como uma abordagem dialética baseada em direitos, justiça e igualdade, buscando a igualdade e a justiça, a fim de eliminar a discriminação, levando em

consideração as forças individuais e as diferenças sociais. Destacam, ainda, que as ações afirmativas se constituem como uma forma de enfoque das políticas sociais voltadas para a promoção da inclusão social, abrangendo medidas de alocações de bens, como ingresso na universidade, trabalho, promoção, contratos públicos, empréstimos comerciais e direitos de compra de terras.

Em contraposição, Carlos Hasenbalg (1979) refuta a visão de que a teoria da discriminação é um resquício da história. Para o autor, as discriminações e exclusões se iniciam no passado e permanecem na atualidade, argumenta que, para sobreviver, uma determinada relação deve desempenhar um papel na estrutura social atual, ou seja, a discriminação racial, social e de gênero deve estar relacionada ao sistema econômico atual, aos ganhos materiais e simbólicos da classe alta, branca e do sexo masculino. Assumindo a discriminação como um elemento compatível com a racionalidade do sistema capitalista, afirma que avanços em uma sociedade preconceituosa, como a contratação de negros e mulheres para posições de alto prestígio, causam custos adicionais para replicação de um novo sistema sem garantias adicionais de renda.

Importa destacar a conclusão de Hasenbalg de que a abolição da discriminação e do preconceito racial não permaneceu igual, pelo contrário, adquiriu novo sentido e função na nova estrutura. O texto enfatiza a mudança do âmbito de aplicação da discriminação, ou seja, na sociedade escravista a inferioridade do negro legitima o sistema político e jurídico vigente, enquanto no contexto da sociedade capitalista, cumpre o objetivo de afastar o negro da competição por oportunidades.

Souza (2000), ao discutir sobre “os aspectos semânticos da discriminação”, aponta que a modernização se manifesta no processo de imposição de princípios normativos da personalidade desde o desenvolvimento das relações de mercado capitalista, e o domínio da elite desempenha um papel vital na divisão social. Nesse ponto da história do Brasil, pela primeira vez, qualidades e talentos pessoais, obviamente, têm precedência parcial sobre privilégios herdados. Vale ressaltar-se que, no contexto de aparente igualdade, a experiência pessoal de privilégios econômicos, sociais e culturais é ignorada, com o objetivo de manter os avanços da sociedade capitalista e meritocrática.

A ascensão da classe média na sociedade vem, ao longo da história, impactando as relações sociais, raciais, culturais e de gênero. A partir da industrialização e da inserção do negro e das mulheres no mercado de trabalho, formou-se um estrato de homens e mulheres mestiços que passaram a ocupar as mais diversas profissões e, também, as vagas nas universidades, o que levou a um gradativo aumento da competição e do preconceito entre

gêneros e raças. Além disso, cabe destacar que os homens e mulheres mulatos e mulatas, assim como os homens brancos e mulheres brancas, marcaram sua posição na nova sociedade, ao fortalecerem sua distinção em relação aos negros (as). Ademais, o processo de incorporação dos homens e mulheres negros (as) ocorreu em paralelo ao processo de proletarização.

Souza (2000) destaca ainda que, ao contrário dos Estados Unidos, onde os brancos já fundaram uma nação moderna, no Brasil, a modernidade chegou ao país de navio, sendo que estes estrangeiros colocaram de ponta-cabeça toda sociedade vigente, trazendo valores estranhos igualmente a homens, mulheres, negros e brancos. Dada essa modernidade estrangeira, os elementos “fora da caixa”, no contexto da sociedade patriarcal, ganham espaço em um sistema burguês e competitivo, fortemente ligado a laços tradicionais. Nesse contexto, o autor observa que o isolamento imposto pela matriz biológica existente na escravidão pode ser substituído por um sistema mais flexível em que os obstáculos à ascensão são mais flexíveis, com base no desempenho individual, e não mais pela categoria de raça, cor e gênero.

Porém, há que se observar que o argumento principal do texto apresentado por Souza (2000) se centra na tese de que o processo de modernização brasileiro provocou, dentre outras coisas, a redefinição do preconceito, em que a possibilidade de ascensão se dá pelo mérito individual, impactando ainda mais as relações sociais, culturais e de gênero. Estabelece uma disputa ainda na busca por demarcação de sua posição dentro da sociedade, uma evidência da forma imperativa do funcionamento do sistema capitalista.

Nesse contexto, faz-se necessário retomar a análise sobre o propósito das Ações Afirmativas da Educação Superior, pois estas não podem ser consideradas mero processo burocrático de alocação e de realocação de recursos disponíveis, com investimentos de baixo custo e a expectativa de resultados automáticos, deixando de considerar os aspectos principais de sua constituição, a de combater as desigualdades herdadas que resultam na falta de recursos econômicos dos indivíduos e na falta de identidade étnico racial e de gênero. Para que se possa pensar além do direito à igualdade entre cor raça e gênero, é preciso implementar ações eficazes, considerando a gestão das instituições envolvidas, propondo mecanismos institucionais destinados a maximizar seus benefícios potenciais.

É necessário também discutir a consequência do princípio de igualdade, previsto nas Políticas de Ações Afirmativas, tendo em vista a promoção de equiparação das posições de acesso, e, mais uma vez, o mérito passa a possuir um efeito decisório e moral, essencial à formação do indivíduo para se incluir na sociedade. Em se tratando do recorte da participação feminina na Educação Superior, novos desafios se estabelecem, ao se adentrar no Ensino Superior, pois é necessário que a estudante, além de adentrar à instituição de ensino possa se

incluir no curso escolhido. Nesse contexto, mesmo em se tratando de políticas educacionais para inclusão na Educação Superior, o mérito, ou “dom”, é o princípio balizador do sistema de cotas, que seleciona os privilegiados dentro de um mesmo universo (BOURDIEU, 2015).

A implementação de políticas sociais na Educação Superior não deve se restringir, portanto, à mera ampliação de oportunidades de acesso e nem tampouco ser instrumento suficiente para resolver a situação de desigualdade existente. A raça, a classe social e o gênero se relacionam de modo complexo em vários países, salienta Moehlecke (2004), gerando uma combinação de discriminação racial e social e sexual, o que torna necessária a implementação de medidas complementares à política de ação afirmativa.

## **2.2 AS CONCEPÇÕES E JUSTIFICATIVAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS**

O conceito de ações afirmativas, problematizado na academia e disputado pelo sistema jurídico brasileiro, decorre do debate e de experiências históricas de países, como o Peru, a Argentina, a Índia, a Austrália, o Canadá, a África do Sul, a Nigéria, Israel, a Malásia e outros da Comunidade Europeia (CAVALCANTE, 2014). Estes países adotaram diferentes formas obrigatórias, mistas e voluntárias, além de programas privados e governamentais, com o objetivo de beneficiarem grupos étnicos, raciais e/ou mulheres a se inserirem no mercado de trabalho, no sistema educacional e na política, apresentando-se em forma de reserva de vagas ou cotas (MOEHLECHE, 2002).

Cavalcante (2014) relata sobre a importância da Índia e dos Estados Unidos da América, apontando estes países como um marco na implementação de ações afirmativas. O primeiro é a mais antiga experiência de ações afirmativas e o segundo, por ter originado o conceito de ações afirmativas, torna-se referência para inúmeros países, inclusive o Brasil. A Índia implementou a política de reserva de vagas ainda em 1947, logo após a sua independência, embora tenha havido, anteriormente a esta data, uma previsão constitucional, ainda que tensa e conflituosa, de tratamento diferenciado a determinados grupos. A autora aponta ainda que:

[...] de caráter mais intervencionista e amplo, os candidatos à reserva de vagas nesse país não competem com candidatos de grupos não contemplados pela política. A proporcionalidade da cota reservada é usualmente definida pelo contingente populacional indiano; no entanto, as cotas para as principais posições sociais, em geral, não são

preenchidas, visto que nem todos conseguem alcançar as qualificações mínimas para ocuparem as vagas reservadas” (WEISSKOPF, 2008 apud, CAVALCANTE, 2014, p. 63).

Feres Júnior e Daflon (2015), ao abordar a temática da reserva de vagas na Índia, aponta que, após a conquista de sua independência, o país criminalizou a divisão de castas e consagrou, em sua constituição, a “política de reserva”, medidas voltadas para a proteção e promoção das minorias e de grupos historicamente discriminados. Dentre as medidas adotadas pelo país, se incluíram a representação política nas legislaturas estaduais e nacionais, cotas para entrada no serviço público, e, ainda, cotas nas instituições públicas de ensino superior. Segundo os autores,

[...] os atuais beneficiários das políticas de ação afirmativa na Índia são os Dalits, que receberam dos britânicos a denominação legal de Scheduled Castes (SCs) e representam 15% da população; as tribos ou Scheduled Tribes (STs), grupos cujas formas de subsistência em áreas florestais vêm sendo crescentemente ameaçadas pela expansão demográfica e econômica dos outros indianos e constituem 7,5% da população do país; e as Other Backward Classes (OBCs), demais grupos de castas baixas, em especial Shudras, também considerados social e economicamente desprivilegiados e que representam 52% dos indianos (Tummala, 1999). Mesmo muitas décadas depois da proibição legal da discriminação, a incidência da pobreza entre esses grupos é maior do que no restante da população, a mobilidade social ascendente é menor e os investimentos educacionais trazem menos retorno do que aquele obtido pelos demais indianos (Madheswaran; Attewell, 2007)” (FERES JR.; DAFLON, 2015, p. 97).

Observam, também, que embora a proibição legal de discriminação racial exista na Índia há muitas décadas, esses grupos ainda continuam vivendo em situação de pobreza muito maior que o restante dos habitantes, merecendo um número muito menor de investimentos educacionais, o que impacta em uma menor mobilidade social desses grupos.

No contexto das políticas afirmativas implementadas pela Índia, Cavalcante (2014) ressalta que estas se justificam a partir de quatro argumentos: primeiro, a compensação/reparação de injustiças cometidas no passado, segundo, a proteção de seguimentos mais fracos da comunidade, como os Dalits e os demais grupos sociais menos favorecidos, seguido da igualdade proporcional, ou seja, a oportunidade de estudo e trabalho proporcionalmente ao contingente populacional desse grupo e a justiça social, que se dá pela constatação das desigualdades sociais e econômicas, a fim de torná-los objeto de políticas públicas.



Retomando o histórico das políticas de ações afirmativas, salienta-se que esse movimento, em prol da defesa dos menos favorecidos, iniciou-se nos Estados Unidos da América na década de 1960. Essas políticas vieram em resposta ao movimento promovido pelos afro-americanos na década anterior, em busca de direitos civis igualitários. O país optou por um sistema definido como *boost* (vantagem adicional), que, no lugar de reservar vagas a determinados grupos específicos, ampliou as possibilidades e a competitividade dos beneficiários em processos seletivos com vagas específicas ou universais. Ainda na década de 1960, os primeiros beneficiados pelas ações afirmativas implementadas nos Estados Unidos da América foram os afro-americanos, e, já na década posterior, foram inseridos os hispânicos e os indígenas.

Feres Jr. (s/d.) evidencia que dois argumentos dominavam a justificção da implementação das ações afirmativas nos EUA, na primeira metade da década de 1960: a reparação e a justiça social. A reparação alinhava-se diretamente à ideia de reparação histórica, fato evidenciado no discurso de Lyndon B. Johnson aos formandos da turma de 1965 da Howard University, em que aborda a temática da abolição. Neste, Lyndon B. Johnson observa que a liberdade por si não seria suficiente, para este, não é possível apagar cicatrizes acumuladas ao longo dos séculos. A justiça social, por outro lado, alinha-se à ideia de igualdade substantiva, que constitui o “fulcro normativo da ação afirmativa”, ou seja, o elemento fundamental da concepção de justiça social presente no discurso normativo (FERES JR, s/d., p. 04).

Estes argumentos não resistiram de maneira incólume ao longo do tempo. A reparação, por ter se estendido a qualquer grupo ou minoria que pudesse se inserir como vítima de discriminação, por raça, cor, credo ou origem nacional, perdeu a essência como medida de reparação histórica de um passado de injustiças. O argumento da justiça social corroe-se, à medida que centralizou explicitamente nas desigualdades presentes, e não no acúmulo de injustiças passadas. E, mais uma vez, diferentes minorias se tornaram objeto de políticas de oportunidades iguais. Feres Júnior (s/d.) complementa que, se por um lado, esse aumento de minorias que pudessem ser objeto das políticas de ação afirmativa tenha contribuído para legitimá-las como mecanismo de lutas contra as desigualdades sociais, raciais e pela intolerância, por outro lado, dispersou a importância da narrativa histórica a respeito da escravidão e de suas consequências desastrosas para os negros.

Feres Jr. (s/d.) ressalta, ainda, que a história da ação afirmativa no Brasil é muito mais recente. Primeiro, em 2001, o governo federal assinou a Declaração de Durban, nesta, se comprometeu a criar políticas afirmativas que visassem a combater a discriminação racial. Em seguida, adotou medidas de discriminação positiva na composição de quadros funcionais de

alguns órgãos e ministérios. O Estado do Rio de Janeiro deu o pontapé inicial nas políticas afirmativas no país e, no ano de 2003, promulgou a Lei Estadual nº. 4.151 que estabeleceu cotas para pretos, pardos e estudantes de escolas públicas nas universidades públicas do Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ e Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF. Nos anos subsequentes, vários estados disseminaram medidas similares em universidades estaduais por todo o país, e o governo federal implementou o programa REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) que incentivavam as instituições federais de nível superior adotassem essas políticas.

Cavalcante (2014), retomando a temática das cotas, faz um percurso histórico, com vistas, a destacar políticas de reserva de vagas em instituições de ensino. Segundo a autora, a primeira política de ação afirmativa na Educação brasileira é datada de 1968, quando da publicação da Lei n. 5.465/1968, que estabelecia cotas nas instituições federais de ensino médio agrícola e em escolas superiores de Agricultura e Veterinária. Esta lei reservou 50% das vagas para candidatos que fossem agricultores e/ou filhos de agricultores, residentes em zona rural, sendo proprietários ou não de terras, e 30% das vagas para os candidatos agricultores e/ou filhos de agricultores, sendo proprietários ou não de terras, residentes em zona urbana em vilas que não possuíam ensino médio. Esta lei, que favorecia a elite rural brasileira, foi revogada apenas em 1995. Registra, também, que outra iniciativa que possui pouco destaque, decorreu de uma sentença que foi proferida pelo Poder Judiciário do Estado do Ceará. O Ministério Público Federal do Estado ajuizou Ação Civil Pública (ACP n. 990017917-00), que solicitava o estabelecimento de cotas, na Universidade Federal do Ceará, para estudantes egressos da rede pública de ensino. Assim, após julgada a ação, o juiz determinou, em setembro de 1999, a reserva de 50% das vagas, da universidade em questão, para egressos da rede pública de ensino.

Cabe salientar que, em detrimento das ações anteriores e os compromissos formalizados, principalmente, na Declaração de Durban (2001), somente no ano de 2012 que o governo federal sancionou a Lei n. 12.711, que tornou obrigatória a destinação de 50% das vagas nas IES federais para estudantes egressos de escolas públicas, estabelecendo, ainda, subcotas complementares para estudantes de baixa renda e para pretos, pardos e indígenas. No Brasil, assim como na Índia, os grupos promovidos pela ação afirmativa são maioria na população. Somente pretos e pardos somam mais de 51% dos brasileiros, segundo o Censo 2010 do IBGE, e 47,4% do total de estudantes, segundo o Censup (2020).

É importante destacar que, no campo da Educação, Moehleck (2002) foi uma das primeiras estudiosas da temática das Ações Afirmativas no Brasil. Esta fez um levantamento

dos conceitos e da problemática que envolve o conceito das ações afirmativas a partir da literatura estrangeira. A partir de síntese desse conceito, esta considerou as ações afirmativas como uma ação reparadora/compensatória e/ou preventiva que busca corrigir situações de desigualdades e discriminações sofridas por grupos específicos, historicamente prejudicados no passado, presente e futuro, por meio de ações que se propõem a valorizar, social e economicamente, política e/ou culturalmente, esses grupos por um tempo determinado, a depender do contexto social a que estão inseridos (MOEHLECK, 2002).

Do ponto de vista legal, Cavalcante (2014) aponta que os juristas conceituam as Ações Afirmativas como políticas públicas e privadas que objetivam, ao longo de sua vigência, materializar o princípio constitucional da igualdade material e a naturalização dos efeitos da discriminação racial, social, de gênero, de idade, princípio este a ser respeitado e alcançado pelo Estado e sociedade. Dentro dos Direitos Humanos, a autora entende Ações Afirmativas como mecanismo de inserção social, de medidas compensatórias, especiais e temporárias que visam a interromper um processo discriminatório, que se originou no passado e se mantém no presente, para que a igualdade substancial seja alcançada por minorias étnicas, raciais e mulheres.

Evidencia-se a importância dessas ações como políticas específicas, que buscam assegurar direitos, como cidadania e formas de valorização da raça e da cultura, adotadas pelas instituições públicas e privadas, de forma voluntária e descentralizada ou por determinação legal. Portanto, as Ações Afirmativas podem ser observadas como um conjunto de políticas públicas ou privadas que possuem como objetivo primordial a garantia do princípio da igualdade material ou substancial, por meio de medidas específicas, com tempo determinado, de cunho obrigatório ou voluntário, a grupos historicamente excluídos, em desvantagem econômica, social ou étnico no campo da educação e do trabalho<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> "Ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas pelo Estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros". (Ministério da Justiça, 1996, GTI População Negra).

### **2.3 POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS: COMPENSATÓRIA, REDISTRIBUTIVA OU DE RECONHECIMENTO?**

Nas democracias contemporâneas, as ações afirmativas, enquanto política pública voltada para as minorias sociais, econômicas, étnicas e/ou culturais, necessitam se justificar perante a sociedade, na qual ela é aplicada, destaca Cavalcante (2014). Conforme apontado anteriormente, seu conceito foi problematizado em distintos campos, disputado pelo sistema jurídico brasileiro, e, também, decorreu do debate e de experiências históricas de diferentes países, assim como suas justificativas. Por conseguinte, essa justificação se dá por meio de debate público, acadêmico e legislativo e emerge, prioritariamente, dos campos discursivos e dos grupos a que são destinadas.

As justificativas legislativas ou legais, por exemplo, não podem ser incompreendidas pelo público partícipe de sua discussão, assim como as justificativas acadêmicas devem ser comuns aos grupos que participam do debate público. Neste contexto, Feres Júnior (s/d.) aponta que as políticas de ações afirmativas para o ensino superior, implantadas recentemente no Brasil, podem exemplificar a relação existente entre as justificativas públicas e institucionais, pois, devido à natureza eloquente e inflamada da argumentação dos grupos engajados, estes argumentos foram claramente expressos e articulados nos discursos que debatem a temática.

A recepção da ação afirmativa no Brasil, por ser recente, reproduz as argumentações e justificativas acumuladas pelos Estados Unidos da América, assim como as experiências vividas. Essa influência se deu por inúmeras razões, aponta (Feres Júnior (s/d.)), seja pelas condições históricas semelhantes em termos de trabalho e escravidão, compartilhada com os EUA, pela influência deste país no continente sul-americano, ou em decorrência da influência das lutas empreendidas pelo Movimento Negro americano que aqui ecoaram. Pondera, ainda, que as formas de justificação das ações afirmativas nos Estados Unidos da América evoluíram e mudaram a partir das experiências que se iniciaram ainda na década de 1960, porém, no Brasil, estas etapas ocorreram quase que de maneira simultânea. Os argumentos de maior destaque na justificação das políticas de ações afirmativas vigentes em nosso país, são o da reparação e da diversidade, enquanto que desconsidera, em muitos aspectos, a importância da justiça social, acrescenta Feres Júnior (s/d.).

Cavalcante (2014) destaca que, no Brasil, o discurso que justificou as ações afirmativas, nos primeiros anos de 2000, vinculou-se à justiça social, que foca nas igualdades presentes, em detrimento do acúmulo de injustiças ao longo dos anos, e trata, portanto, da

constatação da existência das desigualdades para implementação de ações corretivas. Em contraposição a esse discurso da justiça social, o Movimento Negro brasileiro compreendeu as políticas afirmativas como necessárias à reparação de séculos de escravidão e de injustiças sociais. Esse discurso sustentou a interpretação dessas políticas pelos diferentes grupos, que tomou grandes proporções nos debates sobre o racismo na mídia, na academia e na sociedade civil. A autora salienta que, além do discurso da reparação, deve-se acrescentar o discurso da diversidade, diretamente associado aos direitos humanos e às equivalências culturais, que, com a intervenção dos organismos internacionais, também desconsidera a história e o passado de exclusões e injustiças.

Examinando as argumentações de justificação da ação afirmativa, tendo como contexto uma leitura das instituições e sociedade brasileira, Feres Júnior (s/d.) aponta a problemática que emerge em relação ao uso de cada uma dessas argumentações. Começando pela reparação, a descreve como um argumento de grande apelo moral, justificadora de medidas afirmativas compensatórias para descendentes de africanos, que foram trazidos para o Brasil à força e por séculos escravizados, como para os indígenas e seus descendentes, em grande parte dizimados ou escravizados. Para ele, o argumento da reparação, contudo,

[...] gera alguns problemas de ordem prática em relação à concretização de direitos e privilégios através de políticas públicas de Estado. Se por um lado ele sugere um direito especial, por outro, esse direito se torna cada vez mais difuso, à medida que os crimes do passado se distanciam no tempo” (FERES JÚNIOR, s/d., p. 11).

Ao contrário da reparação, o argumento da diversidade possui, em seu bojo, uma excessiva condescendência identitária, pois, enquanto a reparação olha apenas para o passado, este se atenta apenas para a valorização geral da diferença, que, por sua vez, baseia-se em conceitos mais vagos que desigualdade, portanto, mais difíceis de serem operacionalizados. O autor considera que tanto o argumento da reparação, quanto o da diversidade concorrem com o argumento da justiça social, que, por razões práticas e teóricas, deveria ter um papel preponderante, secundada pela reparação, e a diversidade deveria vir em terceiro lugar.

O argumento tem virtude em não demandar nenhuma essencialização identitária além dos critérios já praticados há décadas por institutos de pesquisa governamentais, como o IBGE, podendo ser estendido a outros grupos que sofreram ou sofrem discriminação. Ainda, este argumento pode facilmente ser combinado com o da reparação, que, no caso dos descendentes africanos e indígenas no Brasil, possuem tanto um forte apelo no debate público quanto em argumentos legislativos e judiciários.

Sarmiento (2008), ao discutir sobre a temática da justificação das ações afirmativas no contexto brasileiro, introduz mais dois novos conceitos que nomeou de justiça distributiva, que é sustentada sob o discurso da distribuição de bens como caminho para redução das desigualdades e promoção do fortalecimento da identidade e da autoestima do grupo a ser favorecido que se sustenta na noção de reconhecimento.

Em seu artigo, “Da Redistribuição ao Reconhecimento? Dilemas da justiça numa era ‘pós-socialista’”, Nancy Fraser (2006) interpreta a noção de justiça social sob a ótica da reivindicação de reconhecimento, ou seja, acolhimento das diferenças e a reivindicação redistributiva, significando a distribuição de bens como caminho para redução das desigualdades. A autora pondera que a justiça social perpassa a redistribuição de bens e o reconhecimento valorativo-cultural das diferenças, salientando que, independente do caminho escolhido, existem dilemas e contradições que se apresentam diante dos conceitos de distribuição e reconhecimento.

Ora, o argumento da redistribuição se sustenta na injustiça econômica, refere-se à estrutura econômico-política da sociedade, como a exploração do trabalho, a marginalização e a privação de bens, já o reconhecimento, pela noção de injustiça cultural, trata do ocultado e do desrespeito. Segundo Fraser (2006), o problema se estabelece quando as políticas de ação afirmativa tentam ser justificadas a partir do discurso da distribuição ou reconhecimento, pois seus objetivos se apresentam controversos:

Enquanto a primeira tende a promover a diferenciação do grupo, a segunda tende a desestabilizá-la [...] No primeiro caso, a lógica do remédio é acabar com esse negócio de grupo; no segundo caso, ao contrário, trata-se de valorizar “o sentido de grupo” do grupo, reconhecendo sua especificidade (FRASER, 2006, p. 233, grifos no original).

Fraser (2006) pontua que, ao se adotar um argumento em detrimento de outro, duas dimensões importantes à compreensão das justificativas para a adoção das ações afirmativas para negros são esquecidas, pois há uma conexão discursiva entre injustiça econômica e injustiça cultural, uma vez que seus conceitos são complementares. A injustiça empregada contra alguns está sedimentada em valores de ordem cultural, muitas vezes, institucionalizados pelo Estado e pela economia. Por outro lado, a desvantagem econômica impede que todos os grupos participem igualmente na construção da cultura. A autora complementa que a inter-relação entre injustiça econômica e social gera um ciclo vicioso de subordinação cultural e econômica.

A Educação Superior brasileira tem contado com políticas de ações afirmativas que enfatizam tanto a justiça social, quanto o reconhecimento, destaca Cavalcante (2014). Assim, ao analisar a sua implementação, expõe a existência do deslocamento de foco para as políticas de justiça econômica, ou redistributiva, colocando em segunda posição a justiça de reconhecimento ou cultural, retirando a ênfase das reivindicações iniciais do Movimento Negro por uma justiça que leve em consideração a trajetória passada de sofrimento e discriminação, a de reconhecimento para uma justiça que objetiva dividir riquezas como forma de diminuir desigualdades. Para a autora, a implementação do sistema de cotas na Educação Superior revela os deslocamentos discursivos em conformidade com os diferentes grupos que se apropriam do debate, com o objetivo de legitimar as lutas empreendidas pelos diferentes grupos.

## **2.4 CRÍTICAS À DEMOCRATIZAÇÃO E AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL**

O ingresso de estudantes não brancos no ensino superior brasileiro tem desencadeado um debate público sobre a apropriação e a motivação das ações afirmativas, por isso, é importante estudar e delinear os fundamentos da lógica de implementação dessas políticas neste país. Essa tarefa será realizada por meio da investigação das contribuições acadêmicas e, embora não aborde diretamente o assunto, ainda pode revelar as questões levantadas no debate público. Tendo em vista a ampla gama de questões envolvidas nesse debate, envolvendo todos os aspectos do problema - projetos étnicos das relações raciais às questões de justiça social, da política educacional à política social, e, ainda, o diálogo com a academia deve se manter na sua característica multidisciplinar.

Feres Jr. (2000) destaca a necessidade de abordar a problemática das ações afirmativas a partir de sua tematização no debate público e que, apesar dos esforços da academia americana para transformar políticas públicas em uma subdisciplina da ciência política, nenhuma pode exigir, especificamente, esta discussão para si, tendo em vista que as páginas dos jornais e os debates públicos, e não as publicações acadêmicas, têm sido o lugar preferencial onde esses profissionais se encontram para discutir as ações afirmativas. Em termos de conhecimento institucionalizado, economistas, sociólogos, advogados, cientistas políticos, educadores e antropólogos, todos parecem ter algo a dizer sobre o assunto, e não as academias. O autor reforça que existe uma razão ainda mais complexa para escolha da discussão a partir do debate

público, e ela diz respeito à necessidade, quando o assunto é política, de se traduzir linguagens especializadas para a linguagem comum. Isto é, em um país democrático, os temas que envolvem interesses comuns devem ser abertos a toda sociedade e linguisticamente compreensíveis ao homem comum.

Toda e qualquer discussão que se relaciona com política e ação coletiva envolve também escolhas e suscita questões de ordem prática e de princípios. Os princípios se referem à equidade e à coerência das medidas aplicadas, ou seja, se estas são universalmente aplicáveis ou relativas a princípios anteriores e constituídos pelos costumes e valores de uma determinada sociedade. Quando as questões são práticas, cabe avaliar as possíveis consequências da ação e sua coerência com os princípios básicos. O debate público sobre a ação afirmativa está repleto de argumentos práticos e de princípios, muitas vezes, misturados em todos os textos ou discursos (FERES JR., 2004). Assim, os argumentos que compõem o texto estão organizados, de forma a destacar as questões sobre os princípios morais que envolvem as políticas afirmativas.

A justificativa moral para as ações afirmativas, enquanto políticas públicas de reparação e de promoção da igualdade se dá, indubitavelmente, no plano mais profundo em que o assunto pode ser explorado, pois faz referência a valores que balizam as escolhas que têm por objeto a vida em sociedade. Em primeiro lugar, deve-se enfatizar que, como política pública, as razões morais para adoção de ações afirmativas não podem justificar uma escolha pessoal ou de grupos políticos e culturais, mas devem ser expressas como uma política nacional que leva em conta o sistema político e jurídico da sociedade. Dessa forma, é necessário determinar o sistema político em que se vive.

A despeito do modelo político em se que vive no Brasil, Feres Jr. (2004) afirma se tratar de uma democracia liberal moderna, cujos princípios foram apropriados, adaptados e reinterpretados por constitucionalistas brasileiros oriunda de fontes portuguesas, francesa, americana e inglesa, e possuem, como fundamento, a proteção e a promoção de direitos e liberdades políticas e civis dos indivíduos. Destaca que um regime liberal e moderno não é moralmente neutro, mas alicerçado em um modelo valorativo, ainda que não totalmente transparente quanto à igualdade e ao mérito.

Ao examinar o valor da igualdade moderna, Taylor (1989) apontou que esse processo histórico foi causado pelo colapso da hierarquia social baseada no sistema de prestígio dos antigos regimes europeus. Os conceitos de virtude e de dignidade, característicos dos antigos regimes, estão ligados à desigualdade, ao sentimento de pertencimento a estruturas familiares tradicionais e aos papéis sociais previamente estabelecidos. Segundo o autor, os conceitos de



dignidade e de virtude foram substituídos pelos conceitos de dignidade, de universalidade e de igualitarismo, sendo a dignidade uma noção própria da sociedade democrática moderna.

Estas mudanças acarretaram um rompimento com a estrutura hierárquica rígida da sociedade europeia, em que o pertencimento a famílias e grupos privilegiados estabeleciam os direitos e os deveres das pessoas. Sob a ótica da moral, significou a mudança na situação do indivíduo e do modelo de sociedade, em que todos são dignos e possuem igualdade de direitos e deveres. O advento da sociedade capitalista, segundo Axel Honneth (1992), declarou o indivíduo legalmente igual a todos os membros da sociedade, indiferente de sua origem social e étnica.

As análises de Honneth (1992) e Taylor (1989) evidenciam como a consciência do valor moral da igualdade acaba por produzir instituições legais que reconhecem os indivíduos como iguais portadores de direitos, sendo o capitalismo também responsável pela redefinição do *status* social que elegeu o prestígio e mérito individual como norma de valorização social. O mérito passou, assim, a balizar a divisão do trabalho, ora comandado pela indústria, classificando as ocupações humanas e atribuindo recompensas e remunerações com base nessa classificação. Destaca-se, nesse momento, as contraposições existentes no princípio da igualdade em que todos são valorizados pelo mérito. Primeiro, é importante notar que o princípio da igualdade, de maneira ideal, se identifica com o estado moderno, e o estado moderno dá a este princípio um significado positivo, ao atribuir a igualdade de direitos a todos os cidadãos por meio de suas leis. Segundo este princípio, o mérito reside no mercado, e este recompensa às contribuições pessoais de todos na forma de recompensas monetárias. Embora os princípios morais de igualdade e mérito tenham contribuído para ascensão do estado moderno, estes conceitos continuaram a servir instrumentos para modificar e normatizar as instituições, as constituições e legislações. A lei é, portanto, um esforço moral de se estabelecer princípios de igualdade e equidade para homens e mulheres de diferentes raças, culturas ou origem econômica e sempre poderá ser reformulada para atender aos contextos políticos e aos anseios da sociedade. O mesmo não acontece com o princípio do mérito que será sempre regulado pelo princípio da igualdade. Nesse contexto, o Estado garante a igualdade perante as leis, e a leis estabelecem garantias mínimas para que as minorias possam gozar de direitos iguais aos de outras pessoas, portanto, sob seu abrigo.

As ações afirmativas são consideradas mecanismos jurídicos de defesa do princípio da igualdade, pois tendem a reduzir a atuação do princípio do mérito e compensar as desigualdades históricas. Essas metas, geralmente, são para alcançar igualdade de fato ou maior igualdade, por meio da discriminação ativa. Baseia-se no reconhecimento de que uma parte da população

tem a oportunidade de gozar a vida social em igualdade de condições com os demais cidadãos, e a lei para se proteger formalmente contra esta parte da discriminação, ou seja, para proibir a discriminação racial, econômica e de gênero, com base no princípio universal da não discriminação, não tem se mostrado eficaz.

Feres Jr. (2004) salienta que as ações afirmativas, enquanto formas de igualdade e equidade social voltadas para as minorias, ou seja, como medida de amparo a indivíduos de uma sociedade que, de uma forma ou de outra, se encontram em situação de vulnerabilidade social e necessitam de proteção do governo, não garantem sua aplicação justa em qualquer contexto social. Para que estas possuam êxito, é necessário avaliar se uma parte da população é realmente discriminada racialmente no Brasil, e qual efeito possível e/ou desejado de cada política específica na promoção dessa população. Ademais, deve-se analisar, ainda, as críticas quanto à adoção de tais ações.

As políticas de ações afirmativas têm sido comumente criticadas por seu caráter reparatório, em detrimento de investimentos na melhoria da qualidade do ensino básico, cuja precariedade reforça a reprodução das desigualdades históricas em nosso país, como destacam Souza (2004) e Castro (2004). As políticas de ações afirmativas para ingresso na Educação Superior seriam uma forma de amenizar as discriminações sofridas por uma minoria (homens e mulheres negras e em situação de vulnerabilidade social<sup>4</sup>) e de mascarar a falta de investimentos na educação básica, de forma universal. Essa crítica não é destituída de razões, mas sua formulação é frequentemente equivocada, uma vez que as proporções entre uma política e outra variam, mas parece haver um consenso de que as sociedades, embora complexas e compostas por muitos elementos divergentes, necessitam de ações universais, mas também daquelas de visam vencer a exclusão e o sofrimento social.

No Brasil, a série histórica de dados socioeconômicos demonstram que embora o país tenha, gradativamente, aprimorado as legislações que combatem os diversos tipos de discriminação, as desigualdades raciais e de gênero têm se mantido em níveis inaceitáveis (FERES, 2004), portanto, colocar em discussão a oposição radical entre universalização ou direcionamento de políticas públicas é, no mínimo, temerária e se apresenta como uma armadilha que deve ser evitada pela sociedade. A série histórica demonstra, ainda, a presença de um substrato de homens e mulheres negros na população de baixa renda e é certo que

---

<sup>4</sup> Vulnerabilidade social traduz-se na dificuldade no acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas e culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade, resultando em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores. As desvantagens com respeito às estruturas de oportunidades resultam em um aumento das situações de desproteção e insegurança, o que põe em relevo os problemas de exclusão e marginalidade. (KAZTMAN, 2001)

investimentos universais em educação contribuem para promoção da igualdade e a diminuição da discriminação racial, econômica e de gênero, contudo, deve-se vislumbrar que as ações afirmativas objetivam atacar a reprodução das desigualdades que historicamente escapam às políticas universais e permanecem inalteradas em detrimento das mesmas. As medidas universalistas não conseguem suprir as demandas mais urgentes de inclusão das minorias, sendo necessária a aplicação de medidas mais positivas no combate às desigualdades. Nesse contexto, políticas afirmativas para inclusão de homens e mulheres negros e em vulnerabilidade social possuem como propósito reunir brancos e negros para um mesmo perfil de desigualdade, com vistas a “um resultado justo para uma sociedade que se pretende isenta de discriminação racial” (FERES JR., 2004, p. 303). O autor finaliza apontando que as ações afirmativas objetivam a criação de uma elite negra no Brasil, à medida que o ingresso de homens e mulheres negras nas universidades não só quebram o monopólio, mas privilegia a ascensão de negros a classe média e alta.

Ao se analisar os dados do Censo 2010 (BRASIL, 2010), observa-se que dos 191 milhões de brasileiros, 91 milhões se classificaram como brancos, 15 milhões como pretos, 82 milhões como pardos, 2 milhões como amarelos e 817 mil como indígenas. Registrou-se uma redução da proporção de brancos, que, em 2000, era 53,7%, em 2010, passou para 47,7%, e, um crescimento de pretos (de 6,2% para 7,6%) e pardos (de 38,5% para 43,1%). Sendo assim, a população preta e parda passou a ser considerada maioria no Brasil (50,7%). Isso não implica dizer que as ações afirmativas contribuem para formação automática de uma elite negra no país, tendo em vista os inúmeros problemas enfrentados, como o processo histórico de exclusão, a maioria de negros e negras em situação de vulnerabilidade social, as discriminações raciais e de gênero.

Os dados do Censo (2010), (BRASIL, 2010), demonstram que as diferenças na distribuição dos grupos étnicos persistiram e que os negros ainda são maioria na região norte e nordeste, e os brancos se concentram no sul e sudeste do país, e que esta distribuição acompanha os padrões históricos com a maior concentração de pretos e pardos no norte e no nordeste e mais brancos no sudeste e no sul, o que acompanha os padrões históricos de ocupação do país replicados pela perpetuação das desigualdade sociais de longo prazo. Verifica-se ainda que os pretos estão em maior proporção dentre o grupo de pessoas abaixo de 40 anos e os brancos possuem maior proporção entre os idosos – maiores de 65 anos, com predominância nos grupos acima de 80 anos, o que, provavelmente, se liga às diferenças de condições de vida, de saúde, de educação e de participação na distribuição da renda. Os rendimentos médios mensais dos

brancos (R\$ 1.538) e amarelos (R\$ 1.574) se aproximam do dobro do valor relativo aos grupos de pretos (R\$ 834), pardos (R\$ 845) ou indígenas (R\$ 735) (BRASIL, 2010).

As categorias estabelecidas pelo Censo de 2010, realizado pelo IBGE, podem ser criticadas, tendo em vista que tal medição depende da visão e da identificação de cada indivíduo com um grupo e ou cor. Porém, a seleção para ingresso nas universidades leva em consideração as categorias estabelecidas pelo IBGE, conforme estabelecido na Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, caso contrário, perde-se a condição de apelar às informações estatísticas como forma de justificar as ações afirmativas. Assim, é improvável que as políticas de ações afirmativas que dispõem sobre a inclusão de jovens pretos, pardos e indígenas oriundos de escolas públicas e jovens de baixa renda a Educação Superior crie uma elite de homens e mulheres negros no país, mas ela objetiva colocar os negros na elite brasileira.

Por fim, cabe analisar, ainda, a ideia de que as políticas afirmativas para Educação Superior contribuem para o declínio da qualidade do ensino nas universidades, uma vez que o critério do mérito para escolha dos estudantes é substituído por uma política de reparação social que reserva o mesmo número de vagas para estudantes de escolas públicas e particulares e para brancos e negros (GOÉS, 2004). Este argumento pode ser considerado em parte, uma vez que se retorna à análise da Lei n. 12.711, de 2012, ter-se-á que a notas obtidas entre os negros que adentram nos processos seletivos pelo perfil de cotas sociais, são inferiores aos brancos, isso não significa que seu desempenho ao longo do curso também será. Este fato pode ser explicado uma vez que, embora reparatória, as políticas de ações afirmativas ainda mantêm o mérito como critério de seleção, selecionando, assim, os melhores de cada grupo. Conseqüentemente, os cursos de alta seletividade, como medicina, odontologia e direito continuam a selecionar estudantes com um alto potencial de rendimento escolar, mesmo com a implementação das cotas no ano de 2012 (LOPES e LIRA, 2020).

Importa evidenciar, ainda, se as Instituições de Ensino Superior (IES) reproduzem e produzem desigualdades ao longo do processo histórico, tendo em vista que, algumas vezes, corrobora com o modelo liberal do princípio da igualdade pautado pela meritocracia, seguindo as normas estabelecidas pelo mercado, uma vez que a qualidade do curso é medida pela sua concorrência no processo de seleção e pelas notas obtidas pelos estudantes, e, por sua vez, trazem maiores rendimentos aos estudantes depois de formados e com maior prestígio social. De outro modo, as políticas de ações afirmativas promoveram mudanças estruturais na imagem e no perfil das universidades que passaram a fazer parte das estratégias do Estado para reduzir as desigualdades e promover o bem comum. Além disso, resta perceber que a desigualdade social, além de promover a exclusão de raças, gêneros, regiões e das diversas minorias,

comprometem o desempenho das instituições políticas e sociais e prejudicam o crescimento do país e o seu desenvolvimento como um sistema democrático e moderno.

Em resumo, a implantação da política de ações afirmativas, como qualquer política pública, produzirá benefícios e, também, poderá ter consequências inesperadas que poderão ser positivas ou negativas. O método mais adequado nesse sentido é reformular as normas internas e os procedimentos adotados nas IES, para que se possa reduzir o impacto negativo e propor melhorias que tragam resultados para as políticas de ações afirmativas.

## **2.5 A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS**

Reitera-se que, embora a política de reserva de vagas tenha sido implementada, primeiramente, na Índia, no ano de 1947, o conceito de ação afirmativa se consolidou nos Estados Unidos da América, na década de 1960, após um longo período de debates públicos em que diferentes grupos, mais especificamente o Movimento Negro, defenderam o gozo de direitos e oportunidades para todos, com o intuito de diminuir as discriminações raciais e promover igualdade entre negros e brancos, dando origem à Comissão por Oportunidades Iguais de Emprego, em 1961 (PEREIRA, 2017). A origem das ações afirmativas nos Estados Unidos da América (EUA) foi, portanto, marcada por uma intensa discussão, principalmente, por meio do movimento pelos direitos civis estadunidenses, com o objetivo de ampliar a igualdade de oportunidades para todos, em um momento em que as leis segregacionistas começaram a perder a sua força. Assim, o movimento negro tornou-se o pilar das discussões pela promoção da igualdade racial e da defesa dos direitos constitucionais. Logo, as políticas afirmativas nasceram como uma atitude positiva do Estado para eliminar as leis segregacionistas e melhorar as condições de vida dos homens e mulheres negros do país.

Naquele mesmo período, em vários países da Europa, da Ásia, bem como na Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina, Cuba estava-se debatendo a questão da criação de políticas para promoção de igualdade e da equidade, ainda que em contextos e nomenclaturas diferenciadas. Segundo Pereira (2017), as ações afirmativas, enquanto proposta de política pública para promoção da equidade social, surgiram em todo o mundo no início do século XX, a partir de movimentos revolucionários, principalmente nos países asiáticos, africanos e centro-americanos. E na América do Sul, essas propostas foram

influenciadas pelo movimento social de afro-americanos, em defesa dos direitos civis e políticos.

Em um primeiro momento, deve-se observar as concepções que envolvem o conceito de ações afirmativas, tais como: ações voluntárias e estratégias mistas que envolvem programas governamentais e privados, em que o público alvo varia de acordo com a situação e as condições do momento (MOEHLECKE, 2004). Estas ações, enquanto instrumento de promoção de igualdades históricas, devem atender as minorias étnicas, raciais e de gênero e atuarem, ainda, como ferramenta de inserção no mercado de trabalho, na promoção de equiparação salarial e na inclusão na Educação Superior. Destaca-se, portanto, que as políticas de ação afirmativa não podem ser entendidas como a única forma de combater a desigualdade econômica, mas como um instrumento de integração entre as diversas classes sociais que proporciona aos membros menos favorecidos da sociedade a oportunidade de atingir o status social almejado. Por conseguinte, Sarmiento (2008) defende as ações afirmativas como medidas estratégicas que, adotadas pelo Estado, promovem a igualdade entre os indivíduos, por meio da discriminação positiva que coloca em evidência os integrantes de um grupo social em condições mais vulneráveis, cujos efeitos duradouros visam eliminar também os efeitos psicológicos, culturais e comportamentais, que tendem a ser perpetuar ao longo da história.

As primeiras leis que instituíram as ações afirmativas no Brasil iniciaram-se ainda na década de 1930 e resultaram na promulgação do Decreto-Lei nº.1.843, de 7 de dezembro de 1939, conhecida como a “Lei dos Dois Terços” (BRASIL, 1939). Esta lei não contemplava, ainda, a defesa das minorias étnicas, raciais e gênero, dispunha, apenas, sobre a nacionalização do trabalho e a proteção ao trabalhador nacional com reserva de vagas para o trabalhador brasileiro, visto que, naquela época, havia a valorização da contratação de mão de obra estrangeira com o argumento de ser mais capacitada.

Cavalcante (2014) destaca, também, que, na década de 1940, foram implantadas políticas afirmativas, de proteção ao emprego e à permanência de trabalhadores na indústria, através da publicação do Decreto-Lei 5.452/1943, da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), por meio dos Artigos 354 e 373-a. A CLT, constituída por momentos de embates políticos, tornou-se necessária, em decorrência da forte imigração para o trabalho, assim como para romper com as desigualdades entre homens e mulheres. À época, foram estabelecidas cotas de dois terços para empregados brasileiros de empresas individuais ou coletivas e a adoção de medidas reparatórias de distorções de desigualdades de direitos entre homens e mulheres.

A temática das ações afirmativas só voltou à tela na década de 1960, momento em que Ministério do Trabalho e o Tribunal Superior do Trabalho manifestaram-se a favor da

elaboração de uma lei que destinasse um percentual de vagas a trabalhadores negros, não sendo efetivada em forma de lei. Somente em 1968, foi publicada, no Brasil, a Lei 5.465/1968, conhecida como a “Lei do Boi” (BRASIL, 1968), que estabeleceu a reserva de 50% das vagas nas escolas agrícolas secundárias e de Educação Superior, nas áreas de agricultura e veterinária, para os filhos de fazendeiros ou de trabalhadores rurais que morassem em áreas rurais, e, ainda, 31% das vagas deveriam ser destinadas aos trabalhadores rurais.

Reitera-se que, no Brasil, as ações afirmativas, enquanto instrumento de promoção de equidade e defesa das minorias étnicas, raciais e de gênero chegaram ao país, tendo como base as políticas americanas, cujas discussões se iniciaram ainda na década de 1960. Há de se destacar que a justificção das políticas afirmativas nos Estados Unidos da América, na primeira metade da década de 1960, foi a reparação e a justiça social, como resposta ao movimento promovido pelos afro-americanos em busca de direitos civis igualitários.

Porém, destaca-se, mais uma vez, que a Declaração de Durban – III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas realizada em setembro de 2001, em Durban, na África do Sul, foi considerada um marco inicial para a implementação de políticas afirmativas o país. Isso, depois que o ex-secretário-geral da ONU, Kofi Annan, em março de 2001, condenou as mais diversas formas de preconceito e discriminação históricas sofridas pelas minorias étnicas que afetam a imagem da população negra de forma depreciativa em todos os campos sociais. Segundo o ex-secretário,

[...] em todo o mundo [...] minorias étnicas continuam a ser desproporcionalmente pobres, desproporcionalmente afetadas pelo desemprego e desproporcionalmente menos escolarizadas que os grupos dominantes. Estão sub-representadas nas estruturas políticas e super-representadas nas prisões. Têm menos acesso a serviços de saúde de qualidade e, conseqüentemente, menor expectativa de vida. Estas, e outras formas de injustiça racial, são a cruel realidade do nosso tempo; mas não precisam ser inevitáveis no nosso futuro. (DECLARAÇÃO DE DURBAN, 2001).

As denúncias apresentadas pela ONU provocaram uma resposta imediata no Brasil, que, como ação positiva e com resultados práticos, criou a Secretaria Especial de Políticas Para a Igualdade Racial (SEPPIR), embora demais ações tenham sido implementadas de forma gradativa, como é o caso da Lei n. 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que determina a inserção no currículo a história dos negros e dos africanos. Partindo de uma demanda do movimento negro, a Lei n. 12.990/14, referente às cotas em concursos públicos e à reserva aos negros, 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas para provimento de cargos efetivos e empregos públicos

no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e da sociedade de economia mista controladas pela União e Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, estabelece as cotas nas universidades federais para estudantes oriundos de escolas públicas, para pretos, pardos e indígenas e estudantes de baixa renda.

Reitera-se que esta lei expressa, em seu escopo, uma política pública nacional para áreas específicas, como a educação, se apresentando como uma estratégia compensatória elaborada pelo Estado para remunerar a forma discriminada de grupos específicos de uma sociedade. Contextualizar essas políticas, a partir de suas trajetórias temporais, se faz necessário, para que possamos analisar e compreender como estas foram delineadas a partir dos anseios da sociedade e como adentraram no sistema de educação, particularmente, na Educação Superior pública brasileira.

### **2.5.1 Trajetória de resistência do afro-brasileiro e as ações afirmativas**

Segundo Santos (2015), a relação entre o Estado brasileiro e o povo negro encontra-se presente no Brasil desde o século XVI, e pode ser discutida a partir de três momentos diversos da história: antes da abolição da escravatura; após abolição da escravatura; e depois da III Conferência Mundial das Nações Unidas de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, na África do Sul, em setembro de 2001, conforme já se apontou.

Entre os três momentos da história do Brasil e dos negros, o maior deles foi o período da escravidão que culminou na chegada dos negros sequestrados do continente africano e escravizados, neste país, até a sua abolição em 1888. O povo que aqui vivia reservou aos negros o lugar de pessoas escravizadas para suprir a mão de obra deficiente para executar o trabalho na colônia. Salienta-se que, para que tal intento tivesse êxito e se mantivesse ao longo dos séculos, foi necessário mudar a visão dos indivíduos em relação aos negros, para justificar e legitimar o tráfico e a escravização de seres humanos, delimitando o espaço do negro dentro da sociedade, posicionamento que teve efeito em todas as áreas da vida social.

A história brasileira evidencia que o período de escravidão sustentado pelo modelo social hierárquico, patriarcal e escravocrata, em que homens e mulheres negros viveram em estado de extrema pobreza, de violência física, psicológica, econômica e social, manteve-se por mais de 350 anos. Vale ressaltar que o país foi o último da América a abolir a escravidão, e que, embora tardia, esta não teve, como mérito, os anseios e expectativas da sociedade da época



quanto ao modelo escravocrata daquele período, mas por condições internas de revoltas, fugas em massa, assassinatos de senhores de escravos, destruição das propriedades, e, ainda, as pressões externas que tornaram insustentável aquele momento histórico. Santos (2015), corroborando com as afirmativas acima, destaca que as discussões que antecederam a abolição não se encontravam relacionadas à reparação das injustiças e incorporação dos negros na sociedade, mas à preocupação em ressarcir os senhores de escravos de seus prejuízos com a libertação de um estrato de escravizados com a promulgação da Lei Áurea.

As manifestações acima revelam a dívida social, cultural e econômica que o país acumulou com a escravidão do povo negro ao longo da história, cujos resquícios dessa discriminação étnica, racial e de gênero ainda permanecem arraigados no comportamento das pessoas, que justificaram, e, ainda, justificam as posições defendidas pela sociedade. Dessa maneira, não houve, por parte do povo brasileiro, uma tomada de consciência acerca da sociedade escravocrata quanto à atrocidade da escravidão, sendo necessário a libertação dos escravos decorrente das pressões políticas advindas de outros países, e, ainda, de questões políticas internas e do contexto de mudanças estruturais que fizeram com que o modelo de sociedade baseado na escravidão não pudesse se sustentar, do ponto de vista social e econômico.

Embora carregadas de questões não resolvidas quanto ao lugar do negro na sociedade, a abolição da escravatura abriu uma nova página na história do Brasil e foi um passo positivo para a efetiva libertação da população negra, mas, como consequência, os negros foram abandonados à margem da sociedade e postos de fora do processo de integração social, pelo qual o país passou com a Proclamação da República.

Segundo Fernandes (1965), o direcionamento urbano para o desenvolvimento econômico, social e cultural das cidades não era propício à preservação do patrimônio cultural do negro como suporte para a sua adaptação e incorporação ao novo modelo civilizatório, tendo em vista que as teorias racistas, que legalizaram a escravidão por centenas de anos continuaram a se popularizar no Brasil, mesmo após a abolição da escravidão. O comportamento racista no país se sustentava na tese da superioridade racial dos brancos e consequente inferioridade racial dos negros, o que estabeleceu uma relação determinística, no que tange à cor, raça e características físicas com o comportamento social e atributos morais e pessoais dos indivíduos.

As teorias racistas que antecederam a abolição defendiam o sequestro e escravidão dos negros, pois os tinham como propriedades pessoais que aumentavam o capital econômico dos senhores de escravos; com a abolição, passaram a considerá-los como empecilhos à manutenção do *status* da sociedade branca e, assim, obstáculo a ser superado. Essa postura evidencia o tom do racismo que ainda sustentava o Estado brasileiro, mesmo após a abolição, mesmo que de

forma mais polida, em que a violência física não se mostrava tão cruel como antes, a violência psicológica e moral ganhava força por meio do total descaso, da negligência e da não se responsabilização pelos prejuízos de toda ordem, causados aos negros por mais de três séculos de escravidão. Muda, assim, o tom do discurso embora o conteúdo seja o mesmo: a discriminação, a violência e a intolerância étnica, racial e de gênero.

É importante salientar que Skidmore (1976), Hasenbalg (1979) e Santos (2015) destacam, em suas análises, que o processo histórico de discriminação do povo negro, apesar de possuir origens no período de escravidão, se sustentou através de um processo permanente de exclusão social fundada na discriminação étnica e racial. Esses complexos de circunstâncias contribuíram para a invisibilização do negro e para a limitação das oportunidades após a abolição e nos tempos atuais. As desigualdades seriam, portanto, produto de diferentes pontos de partidas dos brancos e negros, do espaço reservado a cada raça dentro da sociedade, que refletiram em oportunidades desiguais de ascensão social, moral e cultural.

Nesse contexto, salientam a preocupação da elite branca brasileira com a miscigenação racial e a necessidade do branqueamento da população na tentativa de manutenção do seu *status* social. Estas inquietações culminaram na elaboração, por parte dos brancos e ex-donos de escravos, enquanto membros de uma sociedade hierárquica, patriarcal e tradicionalista, que precisava, a todo custo, defender os seus “direitos”, da necessidade do branqueamento da sociedade, pautando-se na superioridade da raça branca sobre as demais e na diminuição da população negra por ser menos fecunda, ser mais suscetível às doenças e ser desorganizada socialmente. Em outras palavras, nesse período, a elite brasileira estava fortemente engendrada na perspectiva de resolver um problema da sociedade brasileira, o povo negro, e, para tanto, adotou uma forte política migratória que, por um lado, não queria mais que as funções trabalhistas fossem ocupadas pelos negros, que foram lançados à própria sorte, sem emprego, sem moradia, sem saúde, sem estudo e sem lugar na sociedade.

Aos negros, restou resistir e denunciar os atos de exclusão, reivindicar o direito à saúde, moradia, trabalho, educação e por oportunidades de participação na vida social e econômica do país. Esse anseio de resistir às discriminações e ao sofrimento deu origem ao Movimento Negro, que, a partir do século XX, começou a se organizar em clubes, associações e agremiações, sem abertamente declarar suas intenções. Nesse período, além do apoio das associações, o Movimento Negro contou também com a ajuda da Imprensa Negra, que foi a porta-voz do povo negro, tendo um papel fundamental como o primeiro canal construído para veiculações, denúncias e reivindicações.

Porém, o movimento de busca pela igualdade étnica e racial foi fortemente abalado com a chegada do período da Ditadura Militar, entre 1964 a 1985, em que sofreu fortes retaliações, acusações de associação com o comunismo, sendo, então, considerados uma ameaça à segurança nacional. É importante analisar que o Movimento Negro sempre encontrou, além de modelos sociais, deslocamentos e interrupções advindas da conjuntura política do Brasil, sendo ora cerceados pelo regime ditatorial de Getúlio Vargas, no período de 1930 a 1945, ora pelo regime da Ditadura Militar, de 1964 a 1985. Somente com a abertura política, a partir da década de 1980, que o Movimento Negro encontrou fôlego para se reestruturar em busca do bem comum e do reconhecimento do povo negro, enquanto alicerce de sustentação do Estado brasileiro.

Gonçalves (2000), Dominguez (2008) e Santos (2015) enfatizam, ao refletir sobre a educação brasileira, que o passado da escravidão marcou profundamente a experiência educacional da população negra. As crianças negras, afastadas desde pequenas dos bancos escolares, eram levadas para a participação em atividades remuneradas, para que pudessem auxiliar na manutenção do lar e no sustento da família, tendo como formação predominantemente o trabalho. As mulheres, mais uma vez, sofriam uma forma de discriminação mais profunda, pois, além de negras, eram subjugadas enquanto mulheres em uma sociedade machista e patriarcal. Enquanto pequenas, eram encaminhadas para orfanatos para serem preparadas para o trabalho doméstico ou costura, logo, quando adolescentes, eram adotadas pelas mulheres brancas para cuidarem de seus lares e filhos, o que significava trabalho árduo e sem remuneração. Esse momento marcou profundamente o lugar das mulheres negras no mercado de trabalho.

No seu estudo sobre as lutas dos movimentos negros paulistas, Pinto (1993) examina como a educação era defendida ostensivamente como instrumento de promoção de igualdade e de ascensão social, pois, às mulheres, para vencer esse ciclo de discriminação e delimitar um novo espaço na sociedade e no mercado de trabalho, restava a formação acadêmica e profissional. Por meio da mobilização e das lutas, esses movimentos mostravam suas críticas e percepções negativas sobre a inexistência de uma política educacional instituída pelo Estado. Na ausência dessas políticas, passaram a oferecer escolas e qualificação profissional para alfabetizar adultos e a promover a formação humanitária de crianças negras.

A autora também salientou a importância dos jornais ligados à chamada imprensa negra, que, durante o período de 1920 a 1930, veicularam artigos que estimulavam a necessidade de estudo para os jovens e adultos negros e enfatizavam a importância da formação para o mercado de trabalho. Naquele contexto histórico, a educação escolar se apresentava

como um diferencial social, que podia significar oportunidades de ascensão social, mas também significava saber interpretar a lei e reivindicar direitos. Ao atentar para as questões educacionais, deve-se observar que as ambições do movimento negro, deste início do século XX, emergiram no contexto de novos movimentos sociais, que defendiam a demanda por um novo modelo de interpretação da história, voltado para as relações étnicas e raciais do país.

Importa destacar a importância histórica do movimento negro em momentos decisivos da política educacional do país, através das reivindicações para a inclusão de negros nas escolas e universidades públicas desde o início do século XX. A reabertura política após os anos de ditadura, mais uma vez, deu espaço ao processo de democratização da educação brasileira, interrompidos pelos anos de escravidão e de governos ditatoriais, sendo a Constituição Federal de 1988 um marco na redemocratização do país e na garantia de direitos a homens e mulheres em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 1988). Nesse período, ativistas engajados no movimento concluíram suas graduações, cursaram mestrado e doutorado, iniciando a trajetória acadêmica de pesquisas quanto à situação do negro nas escolas, universidades e no mercado de trabalho. Uma vez que os movimentos negros começaram a perceber que a implantação de políticas públicas de educação de caráter universal não atendia às demandas desse grupo, colocando em um mesmo patamar negros e brancos, seus discursos e demandas começaram a mudar de forma, e a exigir um posicionamento por parte do Estado na forma de cotas raciais.

A impossibilidade de atender as demandas dos negros, através de políticas públicas universais, pode ser constatada no texto atual da Constituição da República Federal do Brasil de 1988. Embora estabeleça, em seu texto, a garantia de direitos fundamentais e a promoção da igualdade para todos, assegurando, para garantia de valores sociais imprescindíveis ao desenvolvimento humano e à livre iniciativa, em seu artigo 208, a obrigação do Estado em promover a educação dos cidadãos em todos os níveis, desde a educação infantil até o ensino superior, porém, tais direitos serão assegurados somente mediante a capacidade individual, demonstrando claramente que as oportunidades são dadas pela sociedade a partir do mérito de cada um. Sendo assim, alcançar seus objetivos e delimitar seu espaço na sociedade e no mercado de trabalho vão depender do esforço pessoal dos indivíduos, tendo o mérito como balizador entre a promoção das igualdades e a estagnação social.

A década de 1990 foi um marco para educação brasileira e para reformas que mostraram, à sociedade, concepções plurirraciais e multiculturalistas. Dentre os acontecimentos mais impactantes, está a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em Brasília, no dia 20 de novembro de 1995 que culminou no Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Étnico-Racial durante o governo do então presidente Fernando Henrique

Cardoso, cujo contexto abordava a necessidade de implementação de ações afirmativas e de políticas públicas para Educação Superior e ao mercado de trabalho.

Na Marcha Zumbi, foi entregue, ao ex-presidente FHC (Fernando Henrique Cardoso), um documento oficial, reivindicando a implantação do que se denominou, naquele momento, de políticas de discriminação positiva:

[...] incorporar o quesito cor em diversos sistemas de informação; estabelecer incentivos fiscais às empresas que adotarem os programas de promoção da igualdade racial; instalar, no âmbito do Ministério do Trabalho, diagnósticos e proposições de políticas de igualdade no trabalho; implementar a convenção sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; conceber bolsas remuneradas a adolescentes negros de baixa renda, para o acesso e conclusão do primeiro e segundo grau; desenvolver ações afirmativas para acesso de negros a cursos profissionalizantes, a universidades e às áreas de tecnologia de ponta; assegurar a representação proporcional dos grupos étnicos raciais nas campanhas de comunicação do governo e de entidades que com eles mantenham relações econômicas (MOEHLECKE, 2002, p. 205 - 206).

A demanda pelas políticas de ações afirmativas apresentada pela Marcha Zumbi levou FHC a reconhecer, em 1995, o problema público do preconceito racial brasileiro e, reconhecendo esse problema, o governo da época passou a reconhecer os trabalhos acadêmicos patrocinados pelo próprio Estado, no ano de 1988, sobre a desigualdade histórica, com justificativas distribuídas entre os temas de raça, cultura e economia, destacam Almeida e Souza (2013).

Como já enfatizado, ao se discutir a trajetória do movimento de resistência negra e a necessidade de implementação de políticas afirmativas no ensino superior, o processo de mudança da trajetória do movimento negro veio com a sua participação nos preparativos da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2001, em Durban, África do Sul. O Brasil, enquanto signatário do Plano de Ação de Durban, reconheceu, perante toda a comunidade nacional e internacional, a existência do racismo institucionalizado na sociedade, se comprometendo, ante as nações do mundo, à adoção de medidas efetivas para superação das desigualdades raciais. Com o objetivo de promover ações para acesso e a permanência do negro na Educação Superior, os movimentos intensificaram o processo de resignificação e a politização da raça negra, exigindo, como medida de Estado, a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003.

Nesse mesmo período, a partir das campanhas dos movimentos, foi promulgada a Lei n. 10.639, ainda em 2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e

africana nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio, e a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004. Esse contexto de discussões e de mobilização da sociedade e dos partidos políticos brasileiros trouxe, ainda, como ação positiva, a promulgação da Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que tem como objetivo a democratização do acesso de grupos étnico-raciais, historicamente marginalizados, ao ensino técnico e superior nos institutos federais e nas universidades públicas.

Em contraposição ao processo de valorização étnico-racial advindo da promulgação das leis e da criação de secretarias especializadas para enfrentamento das discriminações, o acesso à Educação Superior continua pautado em um processo de seleção meritocrática, como forma de ingressar na universidade pública federal, independente se a instituição promove vestibulares convencionais ou processos seletivos que utilizam as notas do Enem e/ou do Sisu. O reduzido número de indivíduos oriundos de escolas públicas, negros e/ou de baixa renda, que rompem as barreiras impostas pelo atual modelo de seleção e conseguem adentrar às universidades, enfrentam, durante todo o processo de permanência, além dos obstáculos oriundos do seu trajeto escolar, também barreiras étnicas e raciais, sociais e culturais. Nesse sentido, empreenderam esforços para se manterem em pé de igualdade no ambiente de disputas das academias, e, ainda, procuraram demarcar seu espaço no mercado de trabalho após a obtenção do título, acentuando, ainda mais, o processo de discriminação dos quais já eram vítimas.

Por fim, é importante observar-se que, ao longo do processo de democratização do ensino superior e da promoção de igualdades, as leis não conseguiram alcançar o público específico formado pelas mulheres negras, as quais, ainda se encontram em situação de vulnerabilidade social por questões relacionadas ao gênero. Estas discussões se encontram em voga na atualidade tendo em vista o longo processo de desvalorização da mulher que se iniciou no período da escravidão e permaneceram não alcançadas pelas ações afirmativas públicas que se apresentam como universais à medida que colocam dentro de um mesmo patamar homens e mulheres negros, oriundos de escolas públicas e de baixa renda.

## **2.6 AS POLÍTICAS DE EQUIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Desde a segunda metade do século 20, o sistema político do país passou por grandes mudanças que deram origem à implementação, por parte do Estado, de políticas públicas para

defesa das minorias, combate à discriminação e promoção da igualdade racial, étnica e de gênero. A Organização das Nações Unidas (ONU) adotou a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (Cedaw), em 1979, para promover as discussões mais importantes sobre a desigualdade de gênero e a defesa da mulher e, ainda, promoveu debates, e consolidou programas através da Declaração de 1993 sobre a Eliminação da Violência contra as Mulheres e as Conferências Mundiais sobre as Mulheres, realizadas em 1975, 1980, 1985 e 1995.

Carvalho e Montané (2012) apontaram que, no continente americano, a Organização dos Estados Americanos (OEA) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) promoveram importantes debates para divulgação e ressignificação da perspectiva de gênero, buscando incentivar o desenvolvimento regional e econômico de cada país, pautado em políticas não universais para promoção da igualdade étnica-racial e de gênero. Ressalta-se, que apesar dos avanços alcançados pelas políticas públicas de gênero em todo o mundo nos últimos anos, os países têm procurado reduzir, gradativamente, o papel do Estado diante das crescentes demandas financeiras e do mercado de trabalho, subordinando os objetos de promoção de justiça social e de igualdade entre gêneros às finalidades do sistema neoliberal com a justificativa de compromisso com a promoção do crescimento econômico e do bem comum (CARVALHO; MONTANÉ, 2012).

Em pleno processo de luta contra o regime militar (1964-1985), consolida-se o Movimento de Defesa da Mulher, conhecido como movimento feminista (IRINEU, at. al, 2017), que foi se estabelecendo como uma forma de posicionamento contra o regime praticado pelo Estado brasileiro, contra o autoritarismo e a falta de valorização social. Nesse sentido, o movimento feminista vem se firmando como forma de se opor ao regime implantado pelo Estado brasileiro, opondo-se ao autoritarismo e a uma postura carente de valorização social. Os movimentos, além de defenderem uma causa especificamente de gênero, se somavam às inúmeras formas de resistência à ditadura militar. Após o fim do regime militar em 1985, o país passou por um processo de redemocratização em todas as áreas da sociedade, cujo principal requisito era a necessidade de uma nova constituição federal para proteger os direitos dos cidadãos e manter o sistema democrático recém-conquistado.

Cabe destacar mais uma vez, que a década de 1990 foi um marco nas discussões que envolveram as demandas do movimento negro em defesa da igualdade de oportunidades nas escolas, universidades públicas, e de ampliação de oportunidade no mercado de trabalho. Nesse contexto de redemocratização e de efervescência nas discussões, quanto à garantia de direitos universais, que inúmeros homens e mulheres negros e de baixa renda adentraram às

universidades e, após a diplomação, passaram a contribuir às pesquisas para inclusão do gênero nos debates sobre a educação brasileira. Além de restaurar os direitos à liberdade e à democracia, a nova constituição também marcou o país no estabelecimento de direitos iguais para homens e mulheres.

Ainda na década de 1990, os discursos de inclusão social se inflamaram e passaram a fazer parte da pauta de debates políticos, jurídicos e acadêmicos, promovendo a implementação de políticas direcionadas às pessoas com deficiência, reservando vagas em postos de trabalho, tal como previsto na Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990, mediante a garantia de contratação de até 20% de portadores de deficiência no serviço público civil da União. Para o setor privado, foi a Lei 8.213 de 24 de julho de 1991 que fixou a reserva para pessoas com deficiência. Outro momento importante para as políticas afirmativas foi a criação de reserva de vagas para mulheres nas candidaturas partidárias, através da Lei n. 9.504 de 30 de setembro de 1997, destaca Irineu 2017.

O autor também menciona a importância da fundação das Delegacias de Defesa da Mulher, que se iniciou no Estado de São Paulo, no ano de 1985, e que foram adotadas nos demais estados do país, com o objetivo de minimizar o processo de violência física contra as mulheres, embora a violência psicológica tenha um caráter primordial na determinação do espaço da mulher enquanto subordinada à vontade masculina. Além disso, foi relevante a implantação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), também no ano de 1985, com a finalidade explícita de colocar em prática políticas orientadas à militância feminista, uma instituição com autonomia financeira e administrativa, e, também, com poder deliberativo e um orçamento razoável à época.

No Brasil, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2010, identificou que 40% das mulheres do país eram responsáveis pela manutenção de seus lares, porém, recebiam um valor 30% menor para realizarem os mesmos trabalhos que os homens. Esses dados, ainda relativos ao Censo 2010, conduzem a pensar as muitas formas de desigualdade de gênero que ainda permanecem no país e o longo caminho a ser percorrido para o reconhecimento do papel da mulher na sociedade brasileira em pleno século XXI. Complementarmente a esses números, importa destacar que, somente no século XX, incluiu-se a atividade não-remunerada ao conceito de trabalho, dando visibilidade aos inúmeros papéis assumidos pelas mulheres dentro e fora do lar (IRINEU, 2015).

Esse período foi acompanhado pela entrada das mulheres oriundas da classe média das áreas urbanas do país nos trabalhos menos qualificados para os homens e que se adequavam às características peculiares da “natureza feminina”, tais como as funções de secretariado,



datilografia, telefonia, professorado das séries iniciais e enfermagem. Mesmo encontrando espaços já delineados à ocupação masculina e feminina, esse processo de inserção da mulher no mercado de trabalho provocou a busca pela qualificação e formação profissional, e, conseqüentemente, a busca pelo acesso à educação. Irineu (2017) pontua que a educação sempre esteve no bojo das reivindicações dos movimentos feministas como uma estratégia importante para garantia de direitos econômicos e políticos. Para ele, os crescentes níveis de educação propiciaram, às mulheres, a oportunidade de saírem das situações de violência, de se prepararem para o casamento e para a maternidade, e também para ocupação de cargos importantes na sociedade que exigissem elevada qualificação profissional e para mudança de seu *status* social.

Retomando a notoriedade da década de 1990, Carvalho e Montané (2012) destacaram a importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados pelo Ministério da Educação (MEC), em 1998, que incluíram a questão de gênero subordinada à questão da sexualidade como tema transversal. Não obstante, com a promulgação de leis e de documentos regulatórios, não há garantia de mudança nas ações da sociedade e nem a mudança imediata da mentalidade dos indivíduos, visto que o processo de invisibilização das mulheres e as discriminações de gênero se estruturaram no Brasil desde a época da colonização, demonstrando um posicionamento oficial do Estado e o compromisso ético e político de buscar a promoção de equidade, posicionamento este adotado por Instituições de Educação Superior (IES) do país (CARVALHO; MONTANÉ, 2012).

O Plano Nacional da Educação (PNE - 2001-2010), em suas metas e objetivos, expressava a preocupação em criar políticas de democratização da Educação Superior e a necessidade em criar “políticas que facilitem, às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à Educação Superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior”, de forma a promover a igualdade de condições de acesso à universidade (BRASIL, 2001, p. 44). Nesse sentido, mesmo antes da publicação da Lei 12.711/12, algumas universidades públicas passaram a reservar vagas, em seus processos de seleção, a estudantes autodeclarados negros ou oriundos de escolas públicas, contemplando as desvantagens de cor e renda.

Reitera-se que as primeiras experiências como políticas afirmativas nas universidades públicas iniciaram-se, em 2002, com a UERJ e UENF, em âmbito estadual, e com a Universidade de Brasília – UnB –, em nível federal. No estado de Goiás, a Universidade Estadual de Goiás – UEG –, implantou o sistema de cotas no seu processo seletivo de 2005 e, quatro anos mais tarde, em 2009, a Universidade Federal de Goiás – UFG – instituiu o Programa UFGInclui. Nos anos subsequentes à experiência das duas universidades estaduais do Rio de

Janeiro, vários outros estados começaram a disseminar medidas similares em universidades estaduais por todo o país, e o governo federal implementou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, que incentivava as instituições federais de nível superior a adotarem essas políticas.

Os Institutos Federais, recém criados pela Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, acompanharam essas discussões de forma distante, e não inseriram, em seus processos seletivos, por iniciativa própria, nenhum tipo de cotas para estudantes de cursos superiores. A primeira experiência do IF Goiano ocorreu em 2013, com a promulgação da Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que estabeleceu o sistema de reserva de vagas (cotas) para o ingresso de estudantes oriundos da rede pública de ensino nos cursos superiores.

A década de 2000, principalmente, a partir de 2003, no Governo do então presidente Lula, como uma das suas primeiras ações, foi instituída a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM); o ano seguinte foi declarado o Ano da Mulher, realizando-se, no país, a I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, cujas discussões serviram de base para criação do I Plano Nacional de Políticas para Mulheres (I PNPM 2004-2007) que culminou também na realização em 2007, da II Conferência Nacional de Políticas para Mulheres e na elaboração do II Plano Nacional de Políticas para Mulheres (II PNPM 2008-2011) e, como último ato para promoção da igualdade, na sua segunda gestão, foi realizada a III Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres em dezembro de 2011.

É importante destacar que, no período que compreendeu os anos de 2003 a 2011, grandes avanços ocorreram no sentido de equiparar o nível de escolaridade das mulheres aos homens, possibilitando, também, o engendramento de carreiras. Diante desse modelo organizacional, que se delineava nos mais diversos setores do país, percebeu-se a necessidade de ações afirmativas para grupos específicos negros e indígenas oriundos de escolas públicas e da inclusão das temáticas de gênero, raça, etnia, bem como orientação sexual nos currículos do ensino superior e da educação profissional e de tecnologia.

Atendendo às recomendações de atenção à criação de nichos profissionais e de replicação de estereótipos de gênero destacadas pelo Comitê da ONU/Cedaw (BRASIL, 2008, p.59), o II PNPM estabeleceu, em seus documentos, objetivos essenciais à ampliação do acesso ao ensino superior e de tecnologia. Estavam, entre os objetivos, a formação das mulheres, segundo as expectativas, e sua possibilidade de inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, a SPM encaminhou várias propostas de emendas ao Projeto de Lei PNE 2011-2020, visando o estímulo para participação das mulheres não somente em cursos superiores, mas também na pós-graduação em áreas tidas como essencialmente masculina.

Conforme já apontado, os eventos ocorridos entre 1990 e 2011 contribuíram para a promulgação da Lei Federal 12.771/2012, que estabeleceu a reserva de vagas, nas universidades públicas e institutos federais, para pretos, pardos, indígenas, oriundos de escolas públicas e de baixa renda. Além disso, houve o projeto de Lei Federal 73/1999 que tramitou por mais de uma década até encontrar um horizonte em que 40 entre 58 universidades públicas do país, de alguma forma, promoviam uma ação afirmativa de cunho étnico-racial.

As políticas em funcionamento, antes da aprovação da lei supracitada, contemplavam uma diversidade de tipos de beneficiários, estabelecendo cotas para candidatos pretos, pardos e indígenas de escolas públicas e candidatos pretos, pardos e indígenas, egressos de escolas públicas e de baixa renda, cujos parâmetros para o estabelecimento das cotas deveriam estar em consonância com a proporção de pretos, pardos e indígenas em cada estado, levantados a partir do último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE. Cabe destacar que as Portarias Normativas n. 18, de 11 de outubro de 2012 e a Portaria Normativa n. 09, de 05 de maio de 2017 alteraram a distribuição das reservas de vagas e acrescentaram, à Lei 12.711/12, as cotas para pessoas com deficiência (DAFLON; FERES JR, 2015, p.37).

Os autores evidenciam que as universidades não aderiram às ações afirmativas de modo unânime e que as resistências por parte de gestores e profissionais da educação foram vencidas por força de lei, o que demonstrou a dificuldade de a população brasileira abrir mão das construções culturais e sociais estabelecidos ainda no período da escravidão, que determinam e delimitam espaços sociais, a partir das reações étnico-raciais e de gênero. Reforçam que as cotas de caráter universal não tiveram êxito quanto ao processo de inclusão nas IES públicas, e que quando a inclusão ocorreu, deu-se em cursos menos concorridos e de menor prestígio social.

Em resumo, a educação, ao longo da história do país, tem se mostrado como um dos principais determinantes para o acesso das minorias a posições de maior remuneração e *status* na sociedade brasileira, devido à sua capacidade de contribuir e influenciar para distribuição de oportunidades. Porém, apesar de sua importância social e econômica, a educação sempre foi preterida em relação a outras áreas da sociedade. As desigualdades educacionais no país são mais acentuadas para populações pretas e pardas, e são ainda maiores quando se evidencia, dentro desse recorte, a falta de oportunidades a que as mulheres são sentenciadas nas universidades, na vida social e no mercado de trabalho. É necessário discutir a inclusão da mulher, a partir de uma nova concepção de Educação Superior, que ponha a inclusão em primeiro plano e trate dos processos de exclusão que acontecem após a entrada na IES, para que se possa equilibrar a participação de homens e mulheres nos cursos superiores,

na pesquisa, na docência, nas áreas de conhecimento e no mercado de trabalho. Essas mudanças implicam em transformar as culturas acadêmicas de diferentes departamentos, cursos, disciplinas e áreas do conhecimento, para erradicar obstáculos e formas de discriminação, desvalorização e exclusão sutis, baseados em sinais de gênero.

## CAPÍTULO III

### EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: OS CONTEXTOS HISTÓRICOS DA CRIAÇÃO DO CAMPUS URUTAÍ E A PARTICIPAÇÃO FEMININA NO CURSO DE AGRONOMIA

A baixa representatividade feminina nos cursos de ciências agrárias, engenharia e de tecnologias tem sido alvo de questionamentos por diversos estudiosos que consideram estas áreas pouco acolhedoras para as mulheres. Segundo Bahia e Laudares (2013), este fenômeno pode ser explicado sob a ótica histórico-social, construída desde a implementação dos primeiros cursos de Agronomia no país, que traz a ideia de um ambiente voltado para atuação masculina. É importante salientar que as políticas de abertura e democratização do ensino superior afetaram positivamente a parcela feminina da população brasileira que passou a ser maioria nos cursos de graduação, conforme Censo da Educação Superior - CENSUP (BRASIL, 2019). Este fato ressalta a dicotomia existente nos cursos de ciências agrárias, engenharia e de tecnologia, em que a presença feminina se mostra muito pequena, se comparada aos números de matrículas de áreas como humanidades.

A presença feminina em cursos de ciências agrárias aumentou ao longo dos últimos anos, porém, ainda é de baixa relevância quando comparada com a presença masculina. Este fato pode ser observado ao se analisar a presença feminina no curso de agronomia do IF Goiano – *Campus* Urutaí, tendo em vista os traços constitutivos da educação profissional brasileira que contribuíram e/ou influenciaram na criação do IF Goiano – *Campus* Urutaí e, ainda, as tensões e as perspectivas que emergiram das alterações realizadas pelas diferentes políticas públicas educacionais, desde a criação das Escolas de Aprendizes de Artífices, em 1909, à criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em 2008.

A história da educação profissional mostra-se de extrema relevância para que se possa compreender os movimentos intrínsecos que antecederam a formação dos institutos federais e os contextos políticos e econômicos que influenciaram a inserção dos cursos superiores nas Escolas Técnicas e Profissionalizantes. Reitera-se que o *locus* da pesquisa se limita aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e não às demais instituições que formam a rede Federal de Educação. Este recorte se deve às particularidades expressas na Lei de criação n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que direciona o processo de expansão e de interiorização dos IFs, e a verticalização do ensino.

A história dos institutos federais perpassou por um longo período de modificações, conforme o modelo de estado brasileiro e, conseqüentemente, o modelo educacional estabelecido para estas instituições. Assim, essa análise se centrará nos contextos sociais e históricos em que os institutos federais foram criados e nas alterações da política de educação profissional brasileira que interferiram, diretamente, na estrutura e na organização do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – IF Goiano- *Campus* Urutaí, *locus* da pesquisa.

Fernandes (2012) escreve que a educação profissional no Brasil se mostra enraizada em projetos de governo que possuem, como objetivo principal, a formação para o trabalho e para o emprego, uma oposição simbólica à educação pública geral e universal, com vistas à formação social, cultural e intelectual para a continuidade dos estudos, em especial, o superior. Dessa forma, a formação profissional é dirigida a uma parcela da população brasileira que necessita de formação escolar, com ênfase no trabalho e em terminalidades rápidas, em contraposição à formação geral, portanto, é dirigida a uma parcela da sociedade que entende o trabalho como consequência de um longo processo de formação humana e intelectual.

Esse modelo educacional possui uma longa história no contexto da formação profissional brasileira. Balbina (2017) e Fernandes (2012) destacam que as raízes da educação profissional remetem à era colonial, quando já havia a preocupação de ensinar um ofício aos menos afortunados, pois, na educação jesuítica, a aprendizagem de um ofício era destinada aos mais pobres. Outros pesquisadores, como CUNHA (2000); MÜLLER (2009); SÁ (2014); SILVA (2015), descrevem que o trabalho braçal carrega, em sua própria definição (trabalho por meio do qual a pessoa utiliza o próprio corpo fazendo esforço físico), o preconceito por sua estreita relação com a escravidão, pois, desde o Brasil colonial, esta atividade era vista como indigna e destinada aos escravos, mestiços e pobres. Em contraposição ao modelo de educação profissional, evidencia-se que a Educação Superior e o trabalho intelectual sempre estiveram destinados aos homens de classes mais abastadas.

Os jesuítas foram os precursores da educação profissional no Brasil, tendo o “ofício” como o “*ethos*” educativo da educação profissional (FERNANDES, 2012). Estes estabeleceram, como uma das missões primordiais, ensinar aos negros e índios os primeiros ofícios. Nesse período, a presença de escravos e índios nos trabalhos manuais afastava os detentores da força de trabalho livre, que se empenhavam em se diferenciarem, principalmente dos escravos. Naquele momento histórico, apareceram os primeiros movimentos explícitos para diferenciar negros e brancos, escravos e livres, assim, algumas corporações estabeleceram normas rígidas para impedirem que escravos pudessem exercer o trabalho de homens livres, associando, dessa forma, o trabalho manual aos escravos, criando uma representação social que

gradativamente se transformou em preconceito este tipo de atividade. Foram as primeiras diferenciações explícitas entre espaços que deveriam ser ocupados pelos membros de cada classe e raça.

Com o objetivo de contextualizar a discussão da educação profissional e a participação feminina na Educação Superior, e, ainda, destacar os momentos históricos em que as mulheres passaram a integrar o quadro de estudantes do IF Goiano *Campus* Urutaí, o texto está dividido em duas partes. A primeira procura evidenciar que, independente das diferenças históricas e contextuais que envolvem a aprendizagem de um ofício e a formação intelectual, do objetivo ou função da educação brasileira, essa modalidade era destinada aos homens brancos ou negros, escravos ou livres, pobres ou bastardos, sendo as mulheres excluídas da aprendizagem de um ofício para o trabalho laboral ou de formação para o trabalho intelectual. Eram escolas com origem essencialmente agrícola que procuravam reproduzir o pensamento social da época, destinando ao homem o espaço produtivo, e às mulheres o espaço do lar e da reprodução, portanto, possuíam, como objetivo principal, formar trabalhadores para atuarem nas áreas de agropecuária, agricultura e zootecnia, profissões estas consideradas, pela sociedade, inapropriadas às mulheres.

A discussão buscará destacar também o descrédito que envolve a aprendizagem de um ofício, com vistas a captar que o preconceito e o dualismo sempre estiveram presentes na trajetória da educação profissional. Destinada aos empobrecidos e desfavorecidos, perpassou, desde a era colonial aos dias atuais, continuamente por mudanças de objetivos, nomenclaturas e redirecionamentos de suas funções. Nesse sentido, este capítulo estabelece, como marco inicial, o Decreto 7.566, de 1909, publicado por Nilo Peçanha, que criou as dezenove Escolas de Aprendizes Artífices até o ano de 2020, quando a Rede Federal atingiu o total de 661<sup>5</sup> unidades distribuídas entre as 27 unidades federativas do país.

Assim, a primeira parte do capítulo discute as alterações realizadas pelas diferentes políticas públicas educacionais nos últimos cem anos no Brasil, cuja organização utilizará a periodização feita por Floro e Dal Ri (2015), priorizando a inserção do ensino superior nas escolas de educação profissional. As autoras organizaram sua pesquisa em dois períodos que envolvem, em primeiro momento, a atuação da educação profissional até o Nível Médio, e, em um segundo, a atuação em Nível Superior.

---

<sup>5</sup> Fonte: Portal da **Rede Federal** de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 06 de dez, 2020.

**Quadro 01: Periodização da Educação profissional no Brasil**

Período 1 Atuação até o nível médio	Período 2 Atuação até o nível superior
1909 a 1942	A partir de 1959
1909 - Escolas de Aprendizizes Artífices; 1937 - Liceus Industriais; 1942 - Escolas Técnicas e Industriais	1959 - Escolas Técnicas Federais 1978 - Criação dos Centros Federais de Educação Tecnológicas – 1º CEFET  1993 a 2004- Os Cefetinhos  2008 - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Fonte: Floro e Dal Ri (2015)

A proposta de periodização elaborada por Floro e Dal Ri (2015) objetiva destacar as mudanças na missão, objetivo e finalidades das instituições federais de educação profissional e tecnológica que, apesar dessas alterações, as discussões de gênero sempre foram silenciadas nesse modelo de educação. Além disso, tais mudanças afetaram diretamente a implementação do ensino superior nos IFs, atendendo às necessidades desta pesquisa, uma vez que o curso superior de Agronomia do IF Goiano e a participação feminina na Educação Superior constitui o objeto da presente pesquisa.

A fim de evidenciar estas mudanças, principalmente no que concerne à inserção experimental dos cursos superiores, organizou-se os antecedentes da história das escolas profissionalizantes em duas fases que representam o período, no qual, estas instituições deixaram de ofertar apenas cursos técnicos até o nível médio, principiando a oferta de nível superior.

A segunda parte do capítulo busca discutir os fragmentos históricos acerca da inserção da mulher no *Campus* Urutaí e no curso de Bacharelado em Agronomia, destacando que, ao longo da centenária história da educação profissional e tecnológica, muitas mudanças ocorreram da estrutura social, econômica e cultural brasileira, as quais desencadearam uma série de modificações na missão, objetivo, finalidades e terminologia, porém, elas representaram tímido progresso ou desenvolvimento, no que se refere ao acesso da mulher aos cursos de bacharelado, especificamente, aqueles que compõem as áreas de Ciências Agrárias, e no que concerne às desigualdades entre os gêneros no curso de Agronomia.



Buscar-se dialogar também com os elementos que constituíram o *corpus* empírico desta pesquisa, as jovens ingressantes pelo sistema de cotas, independentemente de seu perfil com o objetivo de entender a complexidade das relações existentes entre os gêneros dentro do curso de Agronomia. Essa discussão procura evidenciar e se fundamentar nas relações de poder e dominação que se estabelecem na sociedade e na escola, no intuito de delinear e estabelecer espaços educacionais masculinos e femininos. Para subsidiar a discussão em torno da participação feminina no curso de Agronomia do *Campus* Urutaí, utilizar-se-á os dados coletados na pesquisa com as estudantes mulheres, regularmente matriculadas no curso de Agronomia, no ano de 2020.

### **3.1 A ATUAÇÃO EM NÍVEL MÉDIO: DE ESCOLAS DE APRENDIZES DE ARTÍFICES (1909) A ESCOLAS INDUSTRIAIS E TÉCNICAS (1942)**

A história da educação no Brasil é marcada por políticas e programas, embora importantes e necessários, que mais ampliam e reproduzem a desigualdade social e exclusão social. Com a educação profissional não foi diferente, uma vez que essas instituições foram originalmente criadas, com o objetivo de formar jovens pobres para suprirem a demanda por mão de obra para o trabalho laboral, enquanto às classes mais abastadas eram oferecidas uma preparação para vida, para o trabalho intelectual e para os prosseguimentos dos estudos.

Nesse contexto de desigualdade, o presidente Nilo Peçanha, político influenciado pelo industrialismo, aprovou o Decreto n. 7.566 de 23 de setembro de 1909, que instituiu o ensino técnico-profissional brasileiro com a criação da Rede de Escolas de Aprendizes Artífices. Ligadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio foram criadas dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. Formou-se, assim, uma rede de escolas profissionalizantes, que foram instaladas na grande maioria dos estados brasileiros, sendo a primeira grande iniciativa republicana nesse setor. Fernandes (2012) afirma que estas escolas tinham como finalidade a formação de “operários e contramestres” através do conhecimento técnico e da prática necessária à aprendizagem de um ofício, de forma que pudessem atender à demanda de mão de obra do estado em que escola se situava.

O texto do Decreto publicado por Nilo Peçanha foi um importante contributo para a instauração e manutenção do estigma da Educação Profissional como modalidade e forma de educação para jovens pobres, “filhos dos desfavorecidos da fortuna”, cujos motivos, que levaram à criação das Escolas de Aprendizes Artífices, estão expressos no próprio decreto:

[...] o argumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação [...] (BRASIL, 1909, conforme o original).

Esse posicionamento preconceituoso, evidenciado na legislação, revela o pensamento político da época de impedir a ociosidade que sujeitava os "desprovidos de meios de vencer a luta pela existência", procurando formar mão de obra jovem e inculcando, na criança pobre, "o amor pelo trabalho", convertendo os mais pobres "em criatura útil à sociedade, pelo aprendizado profissional, completado pelo ensino teórico escolar" (BRASIL, 1909, p. 135).

É importante destacar que a lógica dessas escolas estava diretamente relacionada à ideia de formar sujeitos proveitosos e valorosos à sociedade, através do aprendizado de uma profissão que pudesse sustentá-lo, retirá-lo da ociosidade e mantê-lo distante da criminalidade, do vício e da miséria. Segundo Kuenzer (1988), o amor pelo trabalho e o aprendizado de uma profissão se apresentava como condição *sine qua non* para se vencer o atraso do país e garantir o progresso da Nação.

Reforça, ainda, que este modelo de educação não resultou da demanda do mercado por mão de obra qualificada, uma vez que o Brasil se encontrava com uma indústria frágil e precária que se concentrava na região sudeste do país, mas na perspectiva de proporcionar, aos menos favorecidos, um local saudável para seu desenvolvimento e afastá-los das ruas com a promessa de formação profissional e inserção no mercado de trabalho.

Em sintonia com o pensamento de Kuenzer (1988), Cunha (2000) aponta o caráter assistencialista e preconceituoso explícito desde a concepção das Escolas de Aprendizes de Artífices, estabelecido no Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909 que estabelecia, dentre outros, os critérios de seleção de estudantes:

a) idade de 10 anos no mínimo e de 13 anos no máximo; b) "não sofrer o candidato molestia moléstia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado do ofício". § 1º. A prova desses requisitos se fará por meio de certidão ou atestado passado por autoridade competente. § 2º. "A prova de ser o candidato destituído de recursos será feita por atestação de pessoas idôneas", a juízo do director, que poderá dispensá-la quando conhecer pessoalmente as condições de requerente à matrícula (BRASIL, 1909, conforme original, grifo da pesquisadora)

Aponta, ainda, que havia precariedade e inequação na implantação desse sistema de ensino, que não considerava o processo centralizado da nascente industrialização, abrindo escolas em locais distantes, sem garantias de empregabilidade dos egressos, com prédios inadequados e com professores que não sabiam o necessário para contribuírem com a aprendizagem técnica.

Aranha (2006) ressalta a importância histórica da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), cujas dificuldades de transações comerciais forçou a mudança do modelo econômico brasileiro, que, lentamente, passou de um sistema oligárquico, fortemente alicerçado na exportação, para um sistema burguês, industrial e urbano. O contexto político também não era diferente, entre 1917 e 1920, uma onda de greves e manifestações ocorreu no país, devido, principalmente, ao grande número de imigrantes italianos e espanhóis que, além de ocuparem as vagas de emprego, também se organizavam em sindicatos, e, cada vez mais, exigiam leis de proteção ao trabalhador. Em meio à onda de protesto e efervescência dos movimentos políticos e culturais, que obrigaram o governo a estabelecer leis de proteção aos trabalhadores, foi criado, em 1922, o Partido Comunista do Brasil. A quebra da bolsa de Nova York, em 1929, intensificou ainda mais a crise no país, afetando diretamente a produção e exportação do café, abrindo portas para o estabelecimento e o crescimento da burguesia industrial brasileira.

Nesse contexto histórico, as Escolas de Aprendizes de Artífices tornaram-se elemento de troca política entre as oligarquias de cada estado e o governo federal, que concedia emprego e favores pessoais em troca da sessão de prédios e mestres de ofício, muitas vezes, despreparados e inaptos à sua função. Com intuito de inserir novos trabalhadores no mercado de trabalho, capacitava-se os jovens desprovidos de recursos para novas sociabilidades e sobrevivência às novas regras da recém-criada elite industrial. Segundo Souza (2012), uma barreira social se interpôs, classificando o ensino secundário em humanista e desinteressado, em contraposição a um modelo educacional que visava a formação técnica de nível elementar e útil à sociedade.

Em 1930, sob o impacto da Crise de 1929, Getúlio Vargas assumiu o poder em meio às expectativas de uma sociedade que clamava por mudanças e por novas possibilidades de superação da crise que se instaurava em todo o mundo. A Era Vargas (1930-1945) pode ser compreendida em quatro períodos: o Governo Provisório (1930-1934); o Governo Constitucional, quando foi eleito (1934-1937); o Estado Novo, quando efetuou o golpe de estado (1937-1945); e quando foi novamente eleito (1951-1954).

A partir de 1930, o processo de industrialização se intensificou no país, principalmente entre os anos de 1937 e 1945, e o então presidente Getúlio Vargas publicou uma série de medidas, cujo intuito era criar uma base industrial e formar trabalhadores úteis para atender à demanda de mercado. Em 10 de janeiro de 1937, sob a conjuntura do “Estado Novo”, foi, então, outorgada por Vargas uma nova constituição que citava, pela primeira vez, os deveres da Nação, do Estado e dos Municípios em assegurar o ensino em todos os graus, em conformidade com as aptidões e tendências vocacionais como se segue:

Art. 129 - A infância e a juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (BRASIL, 1937a).

Embora a Constituição de 1937 estabelecesse as funções de cada ente da federação com relação à educação, o Estado Novo assumiu apenas um papel de subsidiário em relação a ela. Ghiraldelli Júnior (2003) explica que o texto constitucional acima evidencia a negligência do Estado em garantir a educação gratuita e de qualidade; a divisão das responsabilidades educacionais com os estados e municípios, e, também, a necessidade de formação prática e profissional para os mais empobrecidos, conclamando as indústrias e sindicatos para criarem e manterem escolas de aprendizes destinadas aos filhos de operários e seus associados. Assim, os termos constantes no art. 129 da Constituição de 1937, tornou-se evidente a dissimulada intenção dos ricos em financiar a educação para os mais pobres, criando uma massa de trabalhadores para as indústrias que, nesse período histórico, mesmo com a crise de 1929, se estabeleciam e tomavam o lugar das oligarquias, Dessa maneira, sob o pretexto da universalização, procurava-se manter um explícito dualismo educacional, em que os ricos pudessem estudar em escolas públicas e privadas e os menos abastados tivessem, como destino, a formação para o trabalho, em escolas profissionais. Segundo Fernandes (2012), a Constituição de 1937 evidenciou a timidez e o encolhimento do Estado Novo em promover políticas e ações de melhoria da educação pública, movimento contraditório ao discurso anunciado durante a

campanha para presidência, em que Vargas defendeu arduamente a educação como elemento essencial ao progresso da sociedade brasileira.

O governo promulgou ainda em 13 de janeiro de 1937, a Lei n. 378, que transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Profissionais que deveriam oferecer também educação profissional em diversos níveis e graus em todo território nacional. Destaca-se que o modelo de formação proposto pelas Escolas de Aprendizes de Artífices não pretendia ameaçar a ordem vigente, visto que, tinha como objetivo colaborar com o processo de modernização conservadora que estava sendo implementada à época, porém, se mostrava ineficaz no cumprimento desse objetivo, assim, recebiam críticas constantes aos seus cursos, à metodologia de trabalho e ao despreparo dos mestres artesãos.

Art. 37. A Escola Normal de Artes e Offícios Wencesláo Braz e as escolas de aprendizes artífices, mantidas pela União, serão transformadas em lyceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus.

Paragrapho unico. Novos lyceus serão instituídos, para propagação do ensino profissional, dos varios ramos e graus, por todo o territorio do Paiz. (BRASIL, 1937b, conforme original).

A nova nomenclatura das escolas trouxe, também, novos objetivos para educação profissional, que, diante da crescente industrialização que exigia, do mercado, profissionais qualificados e bem treinados. Além das inúmeras deficiências destacadas no modelo de educação anterior à Constituição de 1937, as mudanças no cenário econômico do país forçaram o governo de Vargas a adotar a industrialização como “meta” e, diante dessas novas metas, surgiram novos objetivos à educação profissional, evidenciados na preocupação de formar uma força de trabalho para as indústrias.

O Estado Novo adotou uma política clara de substituição das importações pela industrialização interna, e, em 1942, publicou o Decreto-Lei n. 4.127, que estabeleceu as bases para organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, com o objetivo de atender às demandas da industrialização por mão de obra qualificada que não se encontrava disponível na época. Esse movimento, para regulamentar o ensino de ofícios, foi nomeado como Reforma Capanema, que, oficialmente, adotou o nome de Leis Orgânicas do Ensino. Os Liceus passaram, então, a se chamar “Escolas Industriais e Técnicas (EITs) e o ensino ministrado passou a equivaler ao ensino médio formal. Esse novo sistema educacional proposto deveria corresponder diretamente à “divisão econômico-social do trabalho”, cuja educação profissional pudesse servir ao desenvolvimento de habilidades, em conformidade com os papéis desempenhados por suas classes. Segundo Müller (2010), esta reforma institucionalizou as

diferenças sociais, promoveu a elitização do ensino, à medida que estabeleceu uma regra específica para formação profissional, com vistas a atender às necessidades econômicas do país e outra para preparação intelectual do indivíduo, e, ainda, consolidou as bases para a formação de uma classe trabalhadora essencial à manutenção da riqueza da nação; a educação passou explicitamente a contribuir para manutenção das classes sociais, através de diferentes tipos de formação que separaram pobres e ricos, dirigentes e dirigidos.

Segundo Fernandes (2012), a Reforma Capanema atingiu diversos ramos do ensino e, sendo a Lei Orgânica do Ensino Industrial, tornou-se um marco para consolidação do vínculo da formação industrial e a formação escolar do país. Porém, mesmo com a adoção desse conjunto de Leis Orgânicas o sistema de ensino profissionalizante não possuía condições estruturais para atender às demandas urgentes provocadas pela crescente industrialização, sendo necessário ao governo estadonovista a criação de um sistema de governo paralelo à rede pública de ensino: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e a Confederação Nacional do Comércio (SENAC).

Ghiraldelli Júnior (2003), Aranha (2006), Lima (2016) e Silva (2017) esclarecem que a modernização exigia uma maior qualificação à mão de obra que este sistema público poderia ofertar, e a implantação desse sistema colaborava para manutenção de dois sistemas educacionais distintos: a preparação para vida e preparação para o trabalho, sendo que este último representava a inserção mais rápida no mercado, o que poderia significar a interrupção dos estudos. Outro fator destacado pelos autores foi a incapacidade do ensino público profissional de corresponder aos interesses das classes mais favorecidas, que, naquele momento de mudanças econômicas, vislumbravam a oportunidade de ascender ao ensino superior e nem aos anseios da população menos favorecida de colocação rápida no mercado de trabalho.

Em meio à crescente demanda da sociedade por mudanças políticas, econômicas e sociais, em 1945, forças civis e militares de oposição ao governo de Getúlio Vargas decretaram o fim do Estado Novo, promulgando uma nova Constituição em 1946, em que a educação pela primeira vez na história passa a ser um direito do povo e um dever do Estado. Com o objetivo de promover e implementar um modelo de educação igualitária e mais justa para todos, o poder executivo encaminhou ao Congresso Nacional a proposta da Lei n. 4.024 que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo aprovada 13 anos depois, ou seja, no ano de 1961 (BRASIL. 1961). Dentre as principais modificações estabelecidas pela LDBEN, pode-se destacar a abertura e flexibilização dos currículos da Educação Superior, e, também, a oportunidade de inserção do ensino superior nas escolas profissionalizantes, que foi implementado em muitas dessas instituições somente após a transformação das Escolas

Técnicas em CEFETS, tema de pauta do tópico seguinte.

É possível inferir, a partir das discussões apresentadas, que a lógica, a estrutura e os objetivos das instituições de Educação Profissional foram se modificando a partir das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais advindas da queda do poder das oligarquias e do surgimento de uma sociedade burguesa e industrial, cuja ideologia caminhou em sincronia com os anseios do sistema capitalista. Estas transformações demandaram do sistema de educação profissional a produção de uma mão de obra qualificada que pudesse atender aos interesses do mercado e contribuir para manutenção de um sistema industrial e conservador.

Nesse contexto de mudanças, foram promulgadas leis que garantissem a formação dos menos favorecidos para suprir a demanda da elite industrial, para garantir a continuidade de um sistema de classes, que tivesse governantes e governados, dirigentes e dirigidos. Porém, a inclusão de mulheres e negros ainda se mostrou um tema negligenciado na legislação apresentada, cujas discussões estavam restritas aos movimentos negros e feministas, conforme discussões apresentadas nos capítulos anteriores.

### **3.2 A ATUAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR: DAS ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS (1959) À CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (2008)**

No período de 1945 a 1964, o Brasil, após um período de ditadura efetivada pelo Estado Novo (1937-1945), mais uma vez, retoma para o caminho da democracia. Dentre os vários presidentes que tiveram participação nesse período da história destaca-se Juscelino Kubitschek (1956-1961).

Esse período histórico foi marcado por um novo direcionamento político e econômico que visava atender à nova dinâmica da economia mundial. No panorama político, destaca-se a Guerra Fria, caracterizada pela disputa de poder e hegemonia entre os Estados Unidos e a União Soviética. O Brasil, no entanto, passava por um período de efervescência cultural e pelos debates e movimentos a favor do acesso à Educação Superior, dos movimentos dos negros e da mulher e da esperança de crescimento econômico através da internacionalização da economia.

Retomando, especificamente, o período de governo de Kubitschek, Cunha (1983) escreve que este modelo de desenvolvimento que se caracterizava pela substituição das

importações pelo acúmulo de capital subsidiado pela União, que concedeu créditos a juros negativos às grandes empresas nacionais e estrangeiras, acarretou um alto preço a ser pago pela grande massa de trabalhadores, artesãos e pequenas indústrias que não conseguiram se manter competitivas. A economia das pequenas indústrias parou e os gastos governamentais cresceram exponencialmente, decorrente de repasses de recursos do Estado para mãos de grandes empresários e de gastos exorbitantes para construção da nova capital do Brasil.

Em meio a esse período de desgaste político e econômico do governo vigente, ocorre nova alteração nos objetivos e no propósito da Educação Profissional, mediante a publicação do Decreto n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, que converteu as Escolas Técnicas e as Escolas Industriais em Escolas Técnicas Federais, passando a autarquias públicas, com autonomia didática, pedagógica e política, impulsionando, mais uma vez, a formação de mão de obra para atender às demandas das grandes empresas.

Como já mencionado, a divisão desta pesquisa segue a proposta temporal estabelecida por Floro e Dal Ri (2015) e Silva (2017), que situam a educação profissional em dois momentos distintos: o primeiro período, o qual ofertava educação até o nível médio, e o segundo, quando passou a ofertar também o ensino superior. Neste momento, cabe discutir as circunstâncias em que as escolas profissionais passaram a agregar ao seu projeto de formação o ensino superior.

A Lei nº 4.024/1961 permitiu, efetiva e intencionalmente, que as instituições de ensino profissional passassem também a ofertar o ensino superior através de um currículo mais enxuto e de curta duração, que pudessem oferecer aos estudantes uma formação diferenciada do ensino propedêutico. Assim, as Escolas Técnicas deveriam oferecer cursos que não demandassem formação teórica consistente, em áreas que necessitassem formação voltada para prática e para inserção profissional no mercado de trabalho. Esse modelo de Educação Superior a ser desenvolvido pelas Escolas Técnicas buscava atender aos planos da organização Ford que defendia um modelo de curso superior que pudesse ter acesso após o ensino médio, porém, com uma habilitação e terminalidade diferenciada dos cursos já ministrados nas universidades. Estes cursos deveriam atender, de forma rápida e eficaz, às demandas de mercado e também da população ao acesso ao ensino superior

O primeiro curso superior criado para atender à demanda de mão de obra das indústrias foi Engenharia de Operação, que, além de um currículo formativo reduzido, possuía curta duração e ainda uma ampla carga horária prática. Este, por sua vez, não sobreviveu a inúmeras pressões impostas pelas universidades, conselhos profissionais, comitês e associações que não reconheciam os graduados neste modelo de curso e se recusavam a concordar que estes pudessem equivaler aos formados pelas universidades em cursos de longa duração. Segundo



Fernandes (2012), as causas de seu insucesso estavam relacionadas, primeiro, com o currículo mínimo que não estava em conformidade com a terminalidade do curso; segundo, com o corporativismo dos engenheiros formados pelas universidades em cursos de longa duração, conselhos e associações, que consideravam que tal equiparação era prejudicial aos serviços prestados. É importante destacar que o curso de Engenharia de Operação, embora extinto pelo Parecer CFE nº. 4.434/1976, representou o marco na inserção do ensino superior nas instituições de Ensino Técnico.

Diante da crise do curso de Engenharia de Operação, o governo optou por promover a oferta de cursos de curta duração nas Escolas Técnicas Federais, por meio do Decreto-Lei n. 547/1969, que autorizava as Escolas Técnicas Federais a organizarem e manterem cursos de curta duração destinados a proporcionar formação profissional básica de nível superior e correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho regional e nacional (BRASIL, 1969). A intencionalidade desse decreto era verticalizar o ensino nas Escolas Técnicas Federais, mantendo os egressos de cursos técnicos através de um currículo mais reduzido, compatível com as demandas mercadológicas, com uma formação abreviada, e, acima de tudo, a custos mais baixos que os cursos regulares ofertados pelas universidades.

Cunha (2000c) reiterou que o governo trabalhou arduamente para implementar e concretizar a política delineada na Lei n. 5.540 /1968 (BRASIL, 1968), Lei da Reforma Universitária, que consistiu em agregar cursos de curta duração em determinadas escolas técnicas. Explica, ainda, que a separação entre finalidades institucionais das universidades e escola técnicas foi um fator decisivo para o delineamento das diferenças e ao combate às semelhanças entre cursos longos ou plenos e cursos de curta duração, cuja terminologia passou a ser tecnologia. Importa destacar que esta lei corroborou para a proposta já estabelecida em 1961 pela LDBEN, de possibilitar, às universidades, a adequação de seus currículos para atender a realidade socioeconômica brasileira.

O Brasil viveu anos turbulentos no período que se sucedeu à Reforma da Educação. O regime ditatorial de governo entrou em vigor no país de 1964 a 1985, cujas formas de repressão e violência atingiram todas as classes sociais. Esta trágica situação provocou mudanças profundas e significativas na estrutura política, econômica e social, sendo a educação uma das frentes mais atacadas pela ditadura. Um novo ordenamento político e social foi imposto à população, tornando ainda maior a segregação entre os ricos que se tornavam cada vez mais ricos e pobres, cuja realidade devastadora os tornavam cada vez mais pobres.

Ignorando a realidade avassaladora que empobrecia as massas, os militares insistiam em propagandear o “milagre econômico brasileiro”. Valério (2008) afirma que o “milagre

econômico” defendido pelos militares elevou o ânimo dos grandes empresários que passaram a demandar, cada vez mais, por mão de obra qualificada, algo que o Brasil não conseguia mais sustentar. A pressão do mercado interno e externo forçou o governo a publicar, de forma tempestiva, a Lei n. 5.692/1971, que alterava os pilares da educação, trocando a formação para vida pela formação operária. Mais uma vez os objetivos e finalidades da educação foram subvertidos, de forma a atender às necessidades do mercado e da industrialização.

Esta alteração na legislação educacional, implementada através da Lei nº 5.692/1971, marcou, de forma significativa, o curso da história da educação profissional, ao universalizá-la no âmbito do ensino médio, fixando, de forma evidente, as diretrizes e as bases para o ensino de 1º e 2º graus, de maneira a atender à crescente demanda mercadológica. As principais alterações dessa lei podem ser evidenciadas por meio dos currículos dos cursos que substituíram a formação humanística pela formação profissional, assim, os conteúdos humanistas, que marcavam os currículos dos cursos, foram definitivamente substituídos pelos científicos e técnicos, com orientação para o trabalho.

Outro aspecto a ser analisado refere-se ao fato de que a escola passou a ser pensada dentro de uma lógica fabril em que os professores deveriam se ater, exclusivamente, aos métodos e técnicas constantes nos manuais, cuja prática passou a ser o elemento fundamental de formação. Segundo Ghiraldelli Júnior (2003), a Lei n. 5.692/1971 pode ser entendida como um instrumento de política educacional dos governos militares, com a perspectiva de adaptação/subordinação ideológica ao projeto político e econômico do Estado. Pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, instituiu-se a profissionalização universal obrigatória em todo o país, nas redes pública e privada, sem qualquer arranjo prévio para tal feito, alicerçando um modelo de ensino calcado em técnicas, com propósitos e finalidades, no mínimo, discutíveis. Além do mais, essas medidas possuíam a intenção velada de, paulatinamente, desmobilizar os movimentos juvenis, sociais e políticos que tentavam se articular em prol da democracia.

O autor revela que a intencionalidade por trás da Lei nº 5.692/71 pode ser observada nos pronunciamentos e nas ações do Ministro do Planejamento do presidente de Castelo Branco, (1897 – 1967), isto é, Roberto Campos (1917- 2001), que vinculava os movimentos estudantis à ineficácia do modelo de educação vigente em preparar os jovens para o mercado de trabalho. Essa falta de perspectiva de inserção profissional deixava vácuos em sua formação que, por ventura, estavam sendo preenchidos com “aventuras políticas”. Essa postura, adotada pelo Ministro da Economia, evidenciava sua árdua defesa por um ensino totalmente voltado para a valorização do mercado de trabalho, pautado em características técnicas e metodológicas que

pudessem garantir a estabilidade política e crescimento econômico do país.

Ghiraldelli Júnior (2003) aponta a existência de razões que, embora não estivessem explicitamente manifestas no documento legal, estavam estritamente ligadas à tentativa do governo de desviar a atenção dos jovens que saíam às ruas em busca de garantia de direitos. O governo apostava, portanto, que cursos que pudessem garantir o posicionamento dos jovens no mercado de trabalho, automaticamente reduziriam a procura por cursos superiores, que promoviam jovens conscientes, questionadores e que buscavam carreiras mais promissoras; os cursos com características tecnicistas serviriam, dessa maneira, como reguladores da política e da economia, aponta Fernandes (2012).

Importa destacar, também, que toda essa tentativa de desviar os jovens da formação superior pode estar diretamente ligada à publicação da Lei nº 5.540/1968 - (Reforma Universitária), que reestruturou o ensino superior brasileiro. Cunha (1977) considera que esta pode ser considerada como o marco político para massificação do ensino superior, por meio do subsídio à expansão do setor privado, centrado na prática e estritamente voltado para o trabalho. Para o autor, de maneira totalmente dissimulada, sob o discurso ideológico do neoliberalismo de ampliações de oportunidades educacionais, novas formas de seleção foram sendo gradativamente implementadas, de forma a garantir que somente os que conseguissem, ao longo dos anos de estudo, acumular capital educacional pudessem dar continuidade aos seus estudos.

Sob o discurso dos estudos para todos em nível superior, o governo demarcou os espaços a serem ocupados pelos jovens, em que homens, brancos e abastados pudessem prosseguir seus estudos através de uma formação plena e os jovens pobres e/ou negros fossem direcionados para o trabalho. Nesse período da história, o hiato entre os gêneros se tornava cada vez maior, pois a legislação que regulamentava o ensino propedêutico e o ensino técnico buscavam a inserção dos jovens homens no mercado, visando garantir a manutenção do projeto político de Estado, a fim de que estes pudessem ser responsáveis pelo sustento do lar e, conseqüentemente, mantenedores do crescimento econômico, escreve Beltrão (2009).

Importa fazer um parêntese para que se possa inserir a mulher na rota da Educação Superior no Brasil, começando por evidenciar que a história da educação, assim como os relatos de história da repressão durante o período ditatorial que se estendeu entre 1964 e 1985 são masculinos, bem como toda história política. Colling (2004) afirma que para que se possa entender a situação da mulher basta que se observe atentamente a literatura que relata esse período, para se perceber que as relações de gêneros foram dissimuladamente excluídas.

A mulher que se aventurava a militar pelos direitos políticos, educacionais e profissionais cometia, no mínimo, dois pecados mortais: de ser insurgente à política repressora

da época, e, portanto, traidora de seu país, e de desconsiderar o lugar destinado à mulher, rompendo com os padrões estabelecidos pela sociedade que enclausurava a mulher no mundo privado e doméstico. A autora destaca que as próprias mulheres da época adotavam codinomes masculinos, tentando camuflar as questões referentes ao sexo dentro da própria militância. Nesse contexto, não é difícil inferir que os espaços na política e na educação estivessem demarcados aos homens, impondo às mulheres a negação de sua própria sexualidade como condição para conquista da igualdade.

O autor acima considera, ainda, que, para os militares, as mulheres não possuíam capacidade política semelhante à dos homens e revela que:

Sua caracterização dá-se como apêndice dos homens, incapaz de decisão política. A única mulher que é respeitada com decisão própria segundo os arquivos da repressão é a religiosa. Pela sua condição celibatária, não entra na convenção do casamento e dos lugares destinados ao casal dentro dele e na sociedade (COLLING, 2004, p. 8).

Porém, embora de esquerda, a visão do homem militante para com a mulher não era muito diferente era senso comum, entre estes, de que o comando político do país devesse ser exercido por homens. A esquerda não abria espaço às discussões de gênero, pois entendia ter uma questão mais importante a ser resolvida do que pequenas particularidades como as de gênero, ou seja, a oposição entre militares, burguesia e o proletariado. Em meio à avalanche de problemas políticos, econômicos e culturais que ameaçava a estabilidade e o crescimento econômico do país, o discurso masculino, mais uma vez, assumiu seu lugar de poder.

É importante destacar, ainda, que o cenário econômico também não era nada favorável às questões feministas e trabalhistas, tendo em vista a crise que se iniciou nos anos 1970 e teve sua culminância em 1982. Nesse período, o mundo foi surpreendido pela falta de oferta de petróleo que levou o país a uma situação caótica de desemprego, em que o governo, cedendo ao Lobby do Banco Mundial, privatizou estatais e elevou a taxa de juros, processo que acarretou a aniquilação de pequenas empresas e o esfacelamento dos direitos trabalhistas.

Retomando às discussões relativas ao ensino superior e à educação profissional, ressalta-se que o momento de crise acirrou ainda mais os ânimos da classe média que reivindicava, cada vez mais, o direito à Educação Superior, somando-se à crescente demanda por profissionais qualificados. Dessa maneira, em 1978, foi publicada a Lei n. 6545, que transformou três Escolas Técnicas Federais (Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), autorizadas a ofertar graduação e pós-graduação

em Engenharia, cursos de tecnologia e licenciaturas (FLORO; DAL RIO, 2015). Vale ressaltar que a referida Lei estabeleceu aos CEFETS uma proposta de ensino, que, aparentemente, resolveu a dualidade entre a formação plena e a formação para o trabalho, estabelecendo que devessem ofertar educação gratuita e de qualidade em diferentes níveis. Porém, se perceberá mais adiante que a nova proposta para educação profissional está mais uma vez ligada à perspectiva política de reestruturação da economia.

A década de 1980, embora considerada por alguns historiadores como uma década perdida, configurou-se como um período de transposição do período ditatorial, que se encontrava profundamente desgastado e desacreditado, para um período de redemocratização. A democracia assumiu a centralidade dos debates e das lutas em todas as esferas da sociedade, sendo a Constituição Federal em 1988 a consolidação dos anseios de toda uma nação, embora dissimuladamente pactuasse com o modelo neoliberal propagandeado em todo mundo. Segundo Silva (2017, p. 48), “não só no Brasil lutava-se por mudanças”, mas o mundo se mostrava carente de novas estruturas que atendessem às transformações na área da educação, da ciência, da tecnologia, especialmente no Brasil, dentre elas, a educação profissional.

A década de 1990 foi marcada por profundas transformações oriundas do processo de redemocratização, e, também, pelos desafios impostos pelas mudanças das relações de trabalho, pela globalização da economia e pelo crescente desenvolvimento tecnológico e digital, e pela consolidação da ideologia neoliberal. Fernandes (2012) argumenta que o mundo se tornou um lugar menos coeso e mais complexo, cujas relações socioeconômicas estavam subordinadas ao novo modelo delineado pela crescente globalização. Estruturalmente, estas novas relações acarretaram aumento de desemprego, precarização do trabalho e a ampliação das desigualdades sociais, econômicas e culturais. Frigotto (2006) refere-se a esta década como um momento de profundo retrocesso, no que tange aos direitos, civis, sociais e subjetivos, marcando a transição “da ditadura civil-militar para ditadura do mercado”, alavancado pelo processo de globalização da economia (p. 69).

Politicamente, esse período contou com a primeira eleição presidencial após o término da ditadura militar. Fernando Collor (1949), eleito ainda em 1989, tomou posse em janeiro de 1990, renunciando 2 anos depois, em 1992 diante da possibilidade de um *impeachment*. O vice-presidente Itamar Franco (1930 -2011) tomou posse, governando o país de 1992 a 1994, e seu principal feito para educação profissional foi a publicação da Lei n. 8948/1994 que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica que transformava todas as escolas as Escolas Técnicas Federais em CEFETS, porém esse modelo não chegou a ser concretizado. Seu

sucessor, Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) substituiu o decreto anterior pelo Decreto n. 2208/1997 e o processo de cefetização, que se iniciou em 1978, foi concluído somente em 2004.

Essa política de transformação das Escolas Técnicas em CEFETS passou a regulamentar também a recém alterada LDBEN (1996), especificamente os artigos 39 a 42, instituindo um novo conceito e objetivo à Educação Profissional. Assim, o artigo 3º desse decreto estabeleceu um modelo para educação profissional composto de três níveis distintos:

- I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
- II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
- III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997).

Esse decreto reforçou as diferenças entre formação profissional e educação geral, à medida que não reconheceu a educação básica enquanto promotora de conhecimento técnico e científico, e base para a formação dos trabalhadores, promovendo, assim, a explícita desvalorização do ensino acadêmico, e a supervalorização do ensino pautado na prática e na formação para o trabalho. O decreto em questão, mais uma vez reforçou a segregação da formação para o trabalho da formação humanística, através de uma rede de formação para dirigentes e outra para dirigidos.

Os recém-criados CEFETS esperavam alcançar, além de autonomia administrativa, a autonomia didático-pedagógica semelhante aos três primeiros CEFETS anteriores, o que efetivamente ocorreu. Segundo Campello (2007), os CEFETS de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro, devido à sua história institucional e, principalmente, aos inúmeros hiatos deixados pela legislação da época, conseguiram oferecer cursos superiores plenos, transformando-se em instituições de ensino superior. Esta autonomia se torna evidente ao se analisar o fato de que os cursos alternativos e de caráter intermediário, implementados enquanto eram Escolas Técnicas Federais, terem sido substituídos por cursos de Graduação plena, como o curso de Engenharia Industrial. Entretanto, os novos CEFETS, criados pelo Decreto n. 2208/1997, deveriam obedecer ao novo modelo de ensino que estabelecia os novos direcionamentos para educação profissionalizante.

A fase de Cefetização marcou, intrinsecamente, a estrutura da educação profissional que passou a ofertar cursos superiores na área de tecnologia, mais uma vez voltados para formação para o trabalho e para as demandas regionais de onde estavam inseridos. Segundo Floro e Dal Rio (2015), os novos CEFETS representam um momento de suma relevância na história do ensino superior, nas instituições de ensino profissionalizante, pois os cursos de tecnologia, paulatinamente, perderam o caráter alternativo e experimental, adquiriram um caráter mais formal, embora orientados para o mercado, consolidando-se como modalidade de ensino superior.

É importante destacar que, nessa fase, em especial, dois projetos para Educação Profissional e Tecnológica estavam em disputa desde os anos 1990: o ensino superior tecnológico, cuja formação por competência apresenta-se com um fundamento ideológico essencial para promoção e desenvolvimento humano e preparação para formação profissional do indivíduo; e a graduação plena, que preparava os indivíduos para o prosseguimento de seus estudos. Este processo de profissionalização dos cursos de tecnologia veio acompanhado da ideologia neoliberal de governo, que promoveu desmontes e retrocessos para educação.

Os anos 2000 foram marcados por um novo movimento em prol do Ensino profissionalizante e técnico, cuja pauta era a necessidade de ofertar cursos de graduação sem perder de vista seu objetivo primeiro, a formação técnica para o mercado de trabalho, modelo este ameaçado pela recente transformação dos CEFET's em Universidades Tecnológicas. Diante do cenário resultante do Decreto n. 2208/1997, muitas escolas almejavam se tornar Universidades Tecnológicas, tendo em vista o relativo sucesso da Universidade Tecnológica Federal do Paraná que se consolidou como uma das referências no ensino superior voltado para a área de Engenharia.

A eleição do governo Luis Inácio Lula da Silva (2003 – 2011) foi o marco para reestruturação da educação profissional nesta década, a qual veio acompanhada da esperança de renovação política, econômica e educacional estabelecida no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) e da necessidade de se reconstruir conceitos e padrões decorrentes da política educacional anterior. Em 2004, o referido presidente publicou o Decreto n, 5.154 que revogou o Decreto nº 2.208/1997, promovendo a integração entre o ensino médio e técnico. Porém, em decorrência de ajustes em um extenso conjunto de pautas para educação, esse documento veio repleto de contradições, um reflexo de luta entre forças políticas com ideais totalmente opostos. Segundo Delphino (2010), o referido Decreto não encontrou forças para romper com os paradigmas educacionais oriundos de uma histórica segregação entre o ensino regular e a formação para o trabalho.

Diante da necessidade de corrigir as distorções do Decreto n. 5.154, publicado em 2004, e da movimentação de instituições centenárias de educação profissionalizante que possuíam distintos interesses em atender à movimentação política e econômica da época, e, ainda, do posicionamento da União contrária à transformação dos CEFET's em Universidades Tecnológicas Federais, o governo estabeleceu diretrizes para a implementação dos Institutos Federais de Educação por meio do Decreto n. 6.095 de 2007. O Decreto estabeleceu as diretrizes para constituição da rede de Institutos Federais, que previa a consulta aos servidores em aderir à nova carreira e à comunidade acadêmica em geral.

Para a proposta de adesão das instituições ao modelo de integração dos CEFETS e Escolas Técnicas foi realizada uma Chamada Pública MEC/SETEC Nº 2/2007 que teve como objetivo o acolhimento de propostas de constituição de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, em que as instituições teriam 90 dias para adesão. O documento destacava que esse movimento em prol da implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFETs se mostrava como a mais relevante ação do Plano de Desenvolvimento da Educação, na medida em que se tornava mais substancial à contribuição da educação profissional para o desenvolvimento social, econômico e cultural para a região, na qual estavam inseridos.

Em 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei n. 11.892, foram criados 38 Institutos Federais, estabelecendo uma nova configuração para a Educação Profissional e Tecnológica. Esta nova estrutura se deu a partir da integração entre escolas técnicas e agrotécnicas centenárias, com os CEFETS e com a criação de novos *campi*, uma dinâmica peculiar que transformou estas estruturas já existentes em *campus* ligados às sedes (reitorias). A criação dos Institutos Federais teve como objetivo a ampliação do quantitativo de escolas profissionalizantes com novos *campi* e do número de vagas destinadas à formação profissional em todo território nacional. É importante destacar o posicionamento do governo diante dessa nova estrutura, cujo objetivo era de ofertar cursos técnicos e superiores voltados ao desenvolvimento regional dos territórios nos quais estavam inseridos. Assim, a distribuição dos *campi* levou em consideração as mesorregiões dos estados, sua natureza econômica, social e cultural.

A Lei n. 11.892/2008 reforçou a peculiaridade da estrutura das Instituições Federais de Educação Tecnológica, que, conforme o Artigo 2º, conclui: “são instituições de Educação Superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (BRASIL, 2008b). Nessa proposta, os institutos federais passaram a ter autonomia político-pedagógica para



estabelecer seus currículos para cursos técnicos integrados ao ensino médio ou subsequente e, ainda, para ofertar cursos de graduação nas áreas de tecnologias, licenciaturas e bacharelado em áreas de ciência e tecnologia e, em particular, para as engenharias, e, também, programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, e à formação inicial e continuada de trabalhadores.

O advento dos Institutos Federais veio acompanhado de um novo paradigma para Educação Profissional e Tecnológica, que passou a abarcar mais possibilidades de formação para as quais foram necessárias inúmeras reestruturações, com o intuito de adaptar a lógica interna dos *campi* e da reitoria a esse novo contexto. Em contraposição à autonomia didático-pedagógica, para adequar os currículos e ofertar cursos em diversos níveis e modalidades, a lei trouxe, em seu escopo, a fixação de percentuais mínimos a serem reservados a cada modalidade.

Para ilustrar essa aparente autonomia didático-pedagógica, destaca-se a reserva de 20% dos cursos ofertados para as licenciaturas, o que reflete o descompasso dessa legislação diante das características históricas dessas instituições em ofertas formação profissional voltadas, principalmente, para as áreas de tecnologias. Este paradoxo se torna cada vez mais evidente ao se analisar que instituições, cujas finalidades primeiras estão pautadas na ideia de habilidade e competências, especializadas na formação profissional e voltadas para o atendimento das demandas regionais do mercado de trabalho possam ser *locus* para formação de professores, tendo em vista que a mesma lei prevê ainda que sejam ofertados programas e cursos de formação inicial e continuada para esta modalidade de ensino superior.

Administrativamente, a Lei n. 11.892/2008 expõe, de forma explícita, a função e a natureza jurídica de autarquia dos Institutos Federais, e a necessidade de reunirem todas as singularidades em um mesmo projeto, tendo em vista que as escolas que compõem esse novo modelo também eram autarquias e detentoras de sua própria autonomia. Segundo Fernandes (2012), novos desafios foram impostos a este novo modelo de educação profissional, dentre eles, a necessidade de adaptar estruturas centenárias em uma nova estrutura e a uma nova realidade.

Segundo do Ministério da Educação, atualmente, a Rede Federal de Educação Profissional está composta por 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Considerando os respectivos *campi* associados a estas instituições federais, tem-se, ao todo, 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país (Portal da Rede Federal, 2020). No estado de Goiás, são dois Institutos Federais, o IF Goiás e o IF Goiano, ambos com sede na reitoria em Goiânia.

O IF Goiano é composto por doze *campus* localizados nas cidades de Urutaí, Rio Verde, Ceres, Morrinhos, Iporá, Campos Belos, Posse, Hidrolândia, Ipameri, Trindade, Cristalina e Catalão. Urutaí é o mais antigo *campus* dessa nova estrutura, ofertando cursos em nível técnico, graduação e pós-graduação. Com o objetivo de colocar em prática os desenhos curriculares estabelecidos para a Rede Federal de Educação profissional, passou a oferecer cursos de graduação nas diferentes modalidades de ensino, contando com 06 bacharelados em andamento (Agronomia, Ciência e Tecnologia de Alimentos, Engenharia Agrícola, Medicina Veterinária, Nutrição, e Sistemas de Informação), 03 licenciaturas (Ciências Biológicas, Matemática e Química), e o Curso Superior de Tecnologia em Gestão da Tecnologia da Informação e Graduação em Educação Física. Além dos cursos de graduação, o *campus* oferta ainda cursos técnicos nas modalidades: concomitante/subsequente e integrado em Agropecuária e 03 mestrados profissionais (Conservação de Recursos Naturais do Cerrado, Ensino para Educação Básica e Proteção de Plantas).

Em síntese, a criação dos Institutos passou por um longo percurso de ações e políticas educacionais que, gradativamente, reforçaram as diferenças sociais e econômicas do país, através de modelos de educação voltados para formação da classe mais empobrecida e para inserção no mercado de trabalho. Tais modelos, de cunho assistencialista e compensatório, evidenciaram a supervalorização do capitalismo e se apoiaram em pedagogias extremamente tecnicistas, pautadas no domínio da prática para construção de habilidades e competências como formas de produção de mão de obra útil às novas estruturas de mercado. Nesse contexto, reforçou-se a segregação entre o ensino pautado para vida e humanidade e a formação profissionalizante, com o objetivo de garantir as determinações políticas e econômicas oriundas de um mundo globalizado.

### **3.3 O CAMPUS URUTAÍ: O CASO DO CURSO DE AGRONOMIA**

O *Campus* Urutaí faz parte da nova estrutura estabelecida pela Lei n. 11.892/2008, mas a sua história iniciou-se muito antes de se tornar *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - IF Goiano. A história desse *campus* centenário iniciou-se com a criação da Fazenda Modelo, a partir do Decreto n. 13.197, de 25 de setembro de 1918, no governo do presidente Wenceslau Brás (1968 – 1966), sendo sua função primeira criar raças bovinas de alto padrão para disponibilizar aos proprietários de pequenas e grandes propriedades rurais reprodutores bovinos e asininos para melhoria genética de seu rebanho, e propiciar a

formação profissional dos jovens trabalhadores rurais da região da estrada de ferro.

Em 1951, com a escola em pleno funcionamento, iniciou-se o processo de transformação da Fazenda Modelo em Escola Agrícola de Urutaí, por meio do projeto de Lei nº 1.416/51 de autoria do deputado Benedito Vaz, natural da cidade de Ipameri - GO. Segundo Souza (2012), o autor do projeto argumenta que a abertura da primeira escola Agrícola de Goiás poderia contribuir fortemente para o crescimento econômico do Estado, tendo em vista que ele se apresentava como um dos grandes produtores agrícolas da região com uma crescente demanda de mão de obra qualificada. Destacou também que o aproveitamento da infraestrutura já existente reduziria os gastos de implantação, sendo assim estes poderiam ser investidos na manutenção da futura Escola Agrícola. O projeto de lei esclarecia, ainda, que antes de sua concepção, foram solicitadas informações ao Ministério da Agricultura, no qual a Escola Modelo era vinculada, e que este se mostrou favorável à iniciativa, orientando o processo de elaboração do texto do projeto de lei na concepção da proposta.

Fundamentado nas justificativas acima, o projeto de criação da Escola Agrícola, a ser instalada na Fazenda Modelo de Criação de Urutaí, foi submetido à apreciação do Congresso. Durante seu processo de tramitação, a emenda recebeu, como contribuição à proposta de formação profissional, o acréscimo de um artigo que estabelecia os deveres dessa nova escola em observar o disposto no Decreto-lei n. 9.613/1946 - Lei Orgânica do Ensino Agrícola, que compunha as Leis Orgânicas da Reforma de Capanema, de ministrar Cursos de Iniciação Agrícola e Mestria Agrícola e observar o Regulamento dos Currículos do Ensino Agrícola baixado pelo Decreto n. 21.667, de 20 de agosto de 1946 (FERNANDES, 2012).

Em 28 de junho de 1953, foi criada a Escola Agrícola de Urutaí – GO. Subordinada à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário – SEAV, do Ministério da Agricultura, iniciou suas atividades em março de 1956, materializando todo um projeto de educação profissional regulamentado nas leis orgânicas da educação nacional do Ensino Agrícola. A Lei de criação explicitou nos artigos 7º, 8º e 12 as características dos cursos ministrados pela Escola Agrícola de Urutaí, naquela época, que passou a oferecer o primeiro ciclo do ensino agrícola com os cursos de formação de Iniciação Agrícola e, posteriormente, de Mestria Agrícola.

A Lei de criação procurou vincular, diretamente, o ensino promovido pela escola aos projetos socioeconômicos da época adequando os currículos às demandas do setor produtivo e estabelecendo as disciplinas a serem ministradas nos cursos por ela ofertados. Assim, no artigo 1º estabeleceu para o curso de iniciação Agrícola as disciplinas de formação geral como Português, Matemática, Ciências Naturais, Geografia e História do Brasil e, no artigo 2º, as disciplinas vinculadas à formação técnica e profissional dos estudantes, são elas: Agricultura,

Criação de Animais Domésticos e Desenho. Os artigos 4º e 5º estabeleceram também as disciplinas a serem ministradas pelo curso de Mestria Agrícola, cujas disciplinas de Português, Matemática, Ciências Naturais, Geografia do Brasil, História do Brasil, deveriam compor o núcleo de cultura geral e as disciplinas de Agricultura, Criação dos Animais Domésticos, Indústrias Agrícolas, Noções de Veterinária e Higiene Rural, Economia e Administração Rural e Desenho Técnico, o núcleo de formação técnica.

Em 1964, por meio do Decreto n. 53.558/1964, a Escola Agrícola foi transformada em Ginásio Agrícola de Urutaí, cujo objetivo era atender o estabelecido nas novas orientações da LDBEN de 1961, explicitado no *caput* do decreto. A mudança de nomenclatura também acarretou mudanças estruturais e organizacionais no projeto de ensino até então ministrado pela escola e os cursos de Iniciação e Maestria Agrícola foram, paulatinamente, substituídos pelo Curso Ginásial Agrícola. Os cursos passaram, então, a serem ministrados em quatro anos e contemplavam a formação geral, e, também, a formação técnica substituindo assim, as quatro séries do primeiro ciclo ginásial do ensino regular.

No dia 25 de janeiro de 1968, foi publicado, pelo Presidente da República Artur da Costa e Silva (1899 – 1969) e pelo Ministro da Educação Tarso de Moraes Dutra (1914 – 1983), o Decreto n. 62.178, de 26 de janeiro de 1968, que autorizou o funcionamento do Ginásio Agrícola de Rio Verde e transformou o Ginásio Agrícola de Urutaí em Centro de Formação de mão de obra qualificada em pecuária. Efetivamente, esse decreto desestruturou a Escola de Urutaí, impossibilitando seu funcionamento e transferindo os estudantes matriculados para o recém-criado Ginásio Agrícola de Rio Verde.

Somente em 1970, a instituição recuperou seu *status* de Ginásio Agrícola e implantou, em 1972, um sistema de formação denominado Escola-Fazenda, fundamentado na ideologia oriunda das necessidades socioeconômicas que se pautavam na prática como elemento indispensável à formação profissional e técnica. Os currículos dos cursos implementados nesse sistema se alicerçavam no *slogan* “aprender a fazer e fazer para aprender” e era composto em grande parte por disciplinas técnicas, parte geral e de uma extensa carga horária de estágios (FERNANDES, 2012). É importante destacar que os termos, como eficiência, eficácia e efetividade, permeavam toda a estrutura didático-pedagógica desse modelo de educação que se mostrava estritamente tecnicista e prático, com articulação entre disciplinas com conteúdo teórico, disciplinas de caráter prático, laboratórios de produção, atividades na cooperativa escola e programa agrícola orientado, com o objetivo de capacitar trabalhadores para atenderem às necessidades das propriedades rurais da região da estrada de ferro .

Esse modelo educacional se manteve, praticamente, inalterado até o início da década de 1990, período em que houve várias discussões relativas à necessidade de implementação de um novo modelo para educação profissional que se atentasse aos princípios neoliberais, e a um sistema econômico globalizado, embora os ideais defendidos pelo modelo de Escola Fazenda estivessem presentes enquanto princípios defendidos pela Instituição, nos currículos dos cursos e no cotidiano dos professores.

Nesse período, a Instituição tornou-se um cenário de profundas discussões em torno da Reforma da Educação Profissional, amplamente defendida pelos dirigentes da época, que culminou na transformação da então Escola Agrotécnica Federal em autarquia pública, mediante a publicação da Lei 8.731/1993 (BRASIL, 1993), vinculada à Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação e do Desporto – MEC. Mais uma vez, o modelo de educação profissional foi modificado, com vistas a se adequar ao pensamento social, econômico e político da época. Assim, os currículos passaram a destacar competências e habilidades, como fundamentos essenciais para a formação tecnológica, substituindo o conceito de qualificação profissional e consolidando a dualidade entre formação humana e formação para o trabalho.

Em 1994, o governo publicou a Lei n. 8.948, que tinha por objetivo transformar as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros de Educação Tecnológica – CEFETS. Este novo modelo para educação profissional visava integrar o país aos avanços tecnológicos mundiais que demandavam a reestruturação da escola e sua articulação com a realidade social e econômica do país. Para se integrar a essa nova proposta, a Escola Agrotécnica Federal de Urutaí criou o seu primeiro curso de graduação, denominado Curso Superior de Tecnologia em Irrigação e Drenagem, fator que contribuiu fortemente para sua transformação em Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET, pelo decreto presidencial de 16 de agosto de 2002, nomenclatura e características mantidas até o final de 2008 (SOUZA, 2012).

Em 2004, o Decreto n. 5.154 oportunizou, às escolas de ensino Profissionalizante, a possibilidade de repensarem os currículos dos cursos e, ainda, escolherem o modelo pedagógico a ser implementado. Abriu-se um leque de oportunidades, dentre as quais, está a integração do ensino médio à educação profissional. As discussões em torno dessas novas possibilidades se reestabeleceram nas instituições, com o intuito de apresentar à comunidade uma proposta curricular integrada às necessidades regionais e retomar pontos positivos anteriores à Reforma. O desafio principal para as instituições era conseguir modificar a “cultura” que conformou as escolas a ofertarem cursos concomitantes e subsequentes, permeados pelas noções de competências e habilidades específicas. Gradativamente, os cursos voltados à formação

estritamente técnica foram substituídos por cursos integrados, orientados para uma formação técnica e humanística, embora ainda se sustentem, atualmente, alguns poucos cursos pautados no modelo anterior.

Em 29 de dezembro de 2008, em decorrência da publicação da Lei n. 11.892/2008, o CEFET de Urutaí foi transformado em Instituto Federal Goiano - *Campus* Urutaí. Houve uma nova modificação na nomenclatura da instituição como também em sua composição, autonomia administrativa e pedagógica. De uma autarquia independente, com uma trajetória de mais de meio século promovendo ensino profissionalizante nos mais diversos níveis, o CEFET de Urutaí passou a integrar como *campus* a estrutura do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Goiano – IF Goiano. Segundo Fernandes (2012), esta nova instituição criada mediante a publicação da lei, se deu a partir da integração de diferentes instituições independentes, com características e realidades diversas que necessitavam se adaptar e administrar histórias profundamente distintas.

Diante do contexto de integração e adaptação das autarquias à nova estrutura administrativa e pedagógica demandada da transformação de CEFET – Urutaí para *campus* do IF Goiano, foi de fundamental importância a abertura e manutenção do diálogo e de uma estreita relação dos demais *campi* (Ceres, Iporá, Morrinhos e Rio Verde). Esse diálogo foi responsável por modificações substanciais e à padronização das políticas e ações institucionais. Outro fator importante a ser considerado, com a criação dos Institutos Federais, foi o estabelecimento, por força de lei, do percentual de 50% das vagas para formação técnica profissional de nível médio, e, de no mínimo, 20% das vagas para cursos de licenciaturas e para programas institucionais para formação de professores. Estes percentuais obrigaram o *Campus* Urutaí a repensar e redimensionar a oferta de vagas, com vistas à manutenção de diferentes níveis de formação e da manutenção da característica primeira de promover formação profissional e o desenvolvimento da região na qual está inserido.

Colocando em prática novas perspectivas curriculares, resultantes da reestruturação estabelecida mediante conformação legal, o *Campus* Urutaí passou a ofertar de graduação nas diferentes modalidades de ensino. Contando atualmente com 06 cursos de bacharelado em andamento (Agronomia, Ciência e Tecnologia de Alimentos, Engenharia Agrícola, Medicina Veterinária, Nutrição e Sistemas de Informação), 03 cursos na área de licenciatura (Ciências Biológicas, Matemática e Química), o Curso Superior de Tecnologia em Gestão da Tecnologia da Informação e Graduação em Educação Física. Além dos cursos de graduação, o *campus* oferta ainda cursos técnicos nas modalidades: concomitante/subsequente e integrado em Agropecuária e 03 mestrados profissionais (Conservação de Recursos Naturais do Cerrado,

Ensino para Educação Básica e Proteção de Plantas).

Importa ressaltar que a composição dos modelos de educação implementados durante trajetória do *Campus* Urutaí, permitiram identificar a correlação direta com as complexas situações e políticas sociais e econômicas que ocorreram no país desde os anos de 1918 e que culminaram na materialização de uma profunda transformação da política para a Educação Profissional. Tais políticas, embora estejam emblematicamente vinculadas à formação profissional de mão de obra qualificada para atender aos arranjos produtivos regionais e nacionais, não conseguiram implementar políticas educacionais para inclusão de negros e mulheres nas diversas áreas de atuação profissional.

### **3.3.1. Fragmentos históricos do acesso das mulheres no IF Goiano – *Campus* Urutaí**

A partir da transformação da Fazenda Modelo de Urutaí em Escola Agrícola (EAU), a mesma passou a ofertar a formação agrícola pautada no Decreto - lei n. 9.613/1946, Lei Orgânica sobre o Ensino Agrícola. Embora a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, permitisse, através do seu artigo 51, que “o direito de ingressar nos cursos de ensino agrícola é igual para homens e mulheres”, o artigo seguinte estabelecia, para ensino agrícola feminino, condições que, na maioria das vezes, impediam o acesso e a permanência das mulheres às instituições de ensino profissionalizante, como se pode observar no fragmento abaixo:

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

1. É recomendável que os cursos do ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.
2. Às mulheres, não se permitirá, nos estabelecimentos do ensino agrícola, trabalho que, sob o ponto de vista de saúde, não lhes seja adequado.
3. Na execução dos programas, em todos os cursos, ter-se-á em mira a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar.
4. Nos dois cursos de formação do primeiro ciclo, incluir-se-á o ensino de economia rural doméstica (BRASIL, 1946).

Issa (2014) relata que as condições estabelecidas no artigo 52 do Decreto- lei n. 9.613/1946, em detrimento do artigo que o antecede, podem ter sido decisivas para que o quadro de estudantes da EAU, naquela época, fosse composto, exclusivamente, pelo sexo masculino, tendo em vista que a instituição trabalhava com animais de grande e pequeno porte e também com lavoura, atividades inadequadas para as mulheres, em virtude de seu perfil maternal e a responsabilidade de administrar a casa.

Além das peculiaridades da lei, que dificultava o acesso e a permanência de mulheres no ensino agrícola, a sociedade da época considerava que a mulher deveria se atentar às prendas domésticas, pois deveria estar, a qualquer tempo, preparada para maternidade, educação dos filhos, o cuidado com o marido e com a família, características totalmente opostas à formação profissional. A autora destaca que o senso comum caracterizava a mulher como um ser frágil e intuitivo, feito para as doçuras do lar e “não para atuar fora de casa, muito menos, em trabalhos pesados na lavoura e na pecuária” (ISSA, 2014, p.83).

É importante destacar que o ambiente escolar, historicamente, reproduz os valores morais, sociais e culturais de uma sociedade, impedindo, na maioria das vezes, que um ciclo de opressões, discriminações e segregações sejam rompidos. Teixeira (2016), ao discutir sobre o acesso das mulheres ao *Campus* Urutaí, destaca que seria mais conveniente preparar homens para o trabalho da lavoura e pecuária, tendo em vista que a escola reproduzia o pensamento social da época que diferenciava os campos a serem ocupados por homens e mulheres, ou seja, aos homens estava reservado o espaço produtivo, e às mulheres o espaço de reprodução e do lar.

Louro (1997), ao abordar a temática da distinção entre homens e mulheres, evidencia a distinção biológica como um fator essencial para explicar a construção dos mais diversos tipos de distinções entre homens e mulheres. Historicamente, serviram para provar que, além das diferenças físicas, psicológicas e comportamentais, os gêneros se diferem através das habilidades sociais, talentos e aptidões natas, que justificam o estabelecimento de lugares sociais destinados a cada gênero. Essa trajetória de segregação social, política e cultural trouxe, como consequência, a invisibilidade da mulher na sociedade, na economia e na cultura do país.

O autor destaca, ainda, o papel da escola enquanto reprodutora de diferenças, distinções e desigualdades, incumbindo-se de separar os sujeitos que nela adentrava através de mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização. A escola se fez também diferente para ricos e pobres, brancos e negros, homens e mulheres, através da atenção às normas que atribuía diferentes valores, principalmente entre os gêneros.

Ao discutir o tema desigualdade de gênero na educação, Issa (2014) e Teixeira (2016) apontaram, através dos dados levantados na EAU, que além de centralizar em cursos e internatos para estudantes do sexo masculino, a maioria dos/as servidores/as e professores/as eram homens. Segundo as autoras, além de não possuir alojamento para o sexo feminino, a escola mantinha um currículo voltado à preparação de homens para o trabalho pesado, sendo este inapropriado às habilidades e aptidões a serem desenvolvidas pelas mulheres.



Issa (2014) salienta que a EAU possuía um itinerário formativo para as diferentes classes sociais dos estudantes, tendo em vista que recebia estudantes filhos de agricultores e pecuaristas de várias regiões do país e com situações econômicas diversas. Disciplinas, como a Agrostologia, eram ministradas aos criadores de gado, uma vez que necessitavam adquirir habilidades específicas, como criar o maior número de gado em espaços rurais cada vez menores. Ao passo que disciplinas, como Avicultura, destinava-se a formar filhos de pequenos agricultores, que não possuíam muito capital para investimento, cujas habilidades deviam contemplar formas de gerar receitas em pequenas propriedades. Ressalta-se, também, a importância da EAU para o ensino agrícola, sendo a primeira instituição no estado de Goiás, mantida pelo governo federal, que possuía uma estrutura completa de internato e semi-internato, oferecia uniformes e assistência à saúde dos estudantes. Esse modelo de educação reforçava o interesse explícito do Ministério da Agricultura em promover o ensino agrícola como forma de tirar os filhos dos donos de propriedades rurais da ociosidade através da formação profissional alinhada às necessidades da região, sendo apropriada e transmitida, segundo os valores e saberes da sociedade e da economia aos estudantes.

Teixeira (2016), ao abordar a temática da trajetória das mulheres no *Campus* Urutaí, reforça que, desde sua criação, esta foi “uma escola masculina” (p. 95), fato que pode ser observado através da atual estrutura de gestão do IF Goiano e corroborado pela estrutura do próprio *campus*. O IF Goiano é composto, atualmente, por doze *campus* localizados nas cidades de Urutaí, Rio Verde, Ceres, Morrinhos, Iporá, Campos Belos, Posse, Hidrolândia, Ipameri, Trindade, Cristalina e Catalão, sendo estes dirigidos por dez homens e apenas duas mulheres. A estrutura da reitoria é composta pelo Reitor e as Pró-reitorias de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, de Extensão, de Ensino, de Desenvolvimento Institucional e de Administração, sendo apenas a de Extensão ocupada por mulher. Já a estrutura do *campus* é composta por cinco cargos de direção: a Diretoria Geral, de Pesquisa e Pós-graduação, Administração e Planejamento, de Extensão e de Ensino, sendo que apenas a última possui uma mulher em seu comando. Estas informações nos levam a refletir sobre a trajetória do *Campus* Urutaí enquanto reprodutor e mantenedor da lógica de poder predominante na sociedade, que estabelece espaços a serem ocupados por dirigentes e dirigidos.

Analisando os dados do *Campus* Urutaí, observa-se que, apenas no ano de 1979, ou seja, 26 anos após a abertura da escola, a primeira mulher adentrou em um curso agrícola da instituição. Este fato ocorreu em decorrência da transformação da EAU em Escola Agrotécnica Federal de Urutaí - EAFUR, por meio do Decreto n. 83.935/1979, assim, a instituição passou a ofertar o curso de Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, possibilitando que as

meninas adentrassem à instituição, uma vez que a cidade de Urutaí não possuía curso de nível médio. Dentre os 120 estudantes matriculados do curso Técnico em Agropecuária havia apenas uma mulher, salienta Teixeira (2016), que, em entrevista à autora, relatou ter passado um ano inteiro sozinha, já que a maioria das atividades era “inapropriadas” às mulheres. Relata ainda que, somente no ano seguinte, em 1980, passou a ter companhia de mais duas outras estudantes, considerando que os pais, na época, preferiam que as estudantes encerrassem, prematuramente, os estudos do que deixá-las estudar com “agriculanos” (termo usado para se referir aos estudantes).

A narrativa da ex-estudante, mais uma vez, remete à divisão sexual do trabalho que reserva aos homens o espaço produtivo, a vida pública e os cargos de poder e à mulher o espaço do lar e da reprodução. Hirata e Kegoat (2007) evidenciam que as diferenças biológicas entre os gêneros justificam e reforçam papéis sociais específicos, contribuindo para valorização ou desvalorização dos trabalhos destinados a homens e mulheres. A pesquisa revela também a dificuldade das mulheres em adentrarem e permanecerem no curso ministrado pela EAFUR, considerando que não havia transporte para as estudantes, que, para se deslocarem, utilizavam o transporte dos servidores e professores, e, também, porque não existia nenhum tipo de programa de assistência estudantil que as auxiliassem a dar continuidade aos estudos. Como só havia transporte de Urutaí para escola, tornava-se impossível, para as meninas de outras cidades, darem continuidade aos estudos em nível médio, pois, para as mesmas não havia moradia na escola e a cidade de Urutaí contava com um pequeno número hotéis e pensão que recebiam apenas homens.

Outro fator que se destaca na pesquisa com a ex-estudante é a discriminação por parte de seus colegas e que, frequentemente, era obrigada a escutar brincadeiras e piadinhas dos estudantes que diziam que as meninas “iam pra lá porque eram feias demais, ou que era pra arrumar namorado. . .” (TEIXEIRA, 2016, p. 99). Refletindo sobre as formas de discriminação sofridas pelas mulheres, ao longo do processo histórico, Louro (1997) destaca a linguagem como o campo mais eficaz e persistente para instituir distinções e desigualdades, à medida que está presente em grande parte das práticas cotidianas de uma sociedade, sendo percebida, muitas vezes, através do senso comum. Nesse sentido, deve-se recordar que a discriminação, muitas vezes, está escondida no mascaramento das palavras cotidianas, no uso de expressões aparentemente inofensivas, nas palavras de duplo sentido e na afirmação de estereótipos, práticas que têm se constituído como base de uma organização social pautada na dominação e na discriminação étnica, social e de gênero.

Em relação às discussões sobre gênero e educação, Rosenberg e Madsen (2011) explicam que, durante muitos séculos, estas questões foram tratadas como diversas, sendo que passaram a compor a pauta de debates somente no final da década de 1990. Nesta época, as mulheres já figuravam como maioria nos cursos superiores, assim, a questão da igualdade entre os gêneros, traduzidas nos documentos internacionais como ampliação do acesso de meninas e moças à educação, terminou por ser desconsiderada nos ambientes acadêmicos. O estado brasileiro, ao incorporar a questão do gênero constante nos documentos internacionais de educação, objetivou silenciar os conflitos e as desigualdades internas, deixando à margem as questões referentes à discriminação, ao preconceito e às desigualdades estruturais entre homens e mulheres em todos os campos sociais.

A partir do final da década de 1990, houve alteração no público atendido pelo Campus Urutaí, com a implantação do curso Técnico em Técnico de Processamento de Dados Integrado ao Ensino Médio, com 4 anos de duração e noturno, curso que promoveu uma maior procura por parte de mulheres estudantes. Segundo Teixeira (2016), com a abertura do referido curso, um número expressivo de mulheres passou a fazer parte da comunidade acadêmica da instituição, oriundas, principalmente, de Pires do Rio e Ipameri.

Em agosto de 1999, foi criado o curso de Tecnologia em Irrigação e Drenagem, ou seja, o primeiro curso de graduação da EAFUR, abrindo novas oportunidades para a região e possibilitando o acesso de um maior número de mulheres à instituição. Porém, é importante salientar que, na prática, o número de mulheres que permanecia no curso e que concluía seus estudos neste nível, esteve sempre aquém do número de homens.

Os fragmentos históricos, destacados no texto, a respeito do acesso das mulheres ao IF Goiano – *Campus* Urutaí demonstram a difícil trajetória das mulheres da região para conseguirem adentrar e permanecer nos cursos de educação profissional de nível médio e de graduação. Estes problemas refletem os obstáculos ao acesso de profissionais mulheres, cuja formação se situa na área de Ciências Agrárias, de se inserirem e estabelecerem no mercado de trabalho que possui, como atividade principal, a agricultura e a pecuária.

Embora, atualmente, a maior parte das matrículas no ensino do país seja de mulheres, por muito tempo, a mulher foi furtada da participação na vida acadêmica. No IF Goiano – *Campus* Urutaí, a questão do acesso das mulheres aos cursos superiores avançou substancialmente, conforme se pode observar na tabela abaixo, porém a questão da desigualdade entre os gêneros permanece fortemente arraigada, uma vez que separa homens e mulheres em espaços acadêmicos previamente estabelecidos.

**Quadro 02: Matrículas nos cursos de graduação por tipo de curso entre o ano de 2018 e 2020 /tipo de curso – IF Goiano – Campus Urutaí**

Ano	Total de matrículas graduação		Matrículas por tipo de curso					
			Bacharelado		Licenciatura		Tecnologia	
	H	M	H	M	H	M	H	M
2018	2683	2539	1631	1197	505	932	547	410
2019	3454	3181	2222	1636	610	1064	622	481
2020	3764	3427	2587	1942	560	1005	617	480

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, 2020.

Os dados levantados na Plataforma Nilo Peçanha que reúne as informações acadêmicas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, referente aos anos de 2018, 2019 e 2020, comprovam que as diferenças no número total de matrículas entre homens e mulheres são cada vez menores nos Institutos Federais e se assemelham aos dados das universidades, cujo Censo da Educação Superior (2019) aponta as mulheres como maioria nos cursos de graduação. Porém, reforçam as diferenças entre os espaços socialmente destinados aos gêneros, à medida que as mulheres são absoluta maioria nos cursos das áreas de licenciatura e minoria nos cursos de bacharelado e tecnologia.

O trabalho de Olinto (2011) reforça a tese defendida por inúmeros autores e é corroborada pelos dados da plataforma, de que as mulheres tendem a se concentrar em determinadas carreiras em detrimento de outras. Portanto, pode-se considerar que existam carreiras com potencial predominantemente feminino, como caso das licenciaturas no *campus*, composta pelos cursos de Ciências Biológicas, Matemática e Química e outras hegemonicamente masculinas, como os bacharelados, nos quais se destacam: Agronomia e a Engenharia Agrícola.

Rosemberg e Madsen (2011) explicam que as equiparações de igualdades não podem ser apreendidas através de indicadores gerais, como o número total de matrículas nas instituições públicas de ensino. Deve-se atentar também às concepções relativas aos gêneros que orientam as políticas educacionais, com o objetivo de transformar padrões culturais, construir identidades e produzir benefícios para as mulheres.

Em síntese, a formulação e implementação de políticas educacionais, a partir de uma perspectiva de gênero, devem englobar, além das questões relativas ao acesso, a complexa estrutura das desigualdades econômicas, culturais, étnicas e sociais, de maneira que se alcance um amplo entendimento de quando, como e de que maneira as desigualdades socioeconômicas, geracionais, de gênero e raça se entrecruzam, estruturando um sistema que produz e sustenta desigualdades estruturais e simbólicas. Nesse contexto, cabe à instituição o compromisso de

desconstruir estereótipos, construir novas relações e encorajar a participação das mulheres em todos os ambientes escolares.

### **3.3.2 A inserção de mulheres no curso de Agronomia do *Campus* Urutaí**

O curso de Agronomia do IF Goiano – *Campus* Urutaí foi criado pela Resolução 008/07 de 03 de outubro de 2007, do Conselho Diretor do Centro Federal de Educação Tecnológico – CEFET – Urutaí. Previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI - (2006-2010). Surgiu no contexto da ampliação dos cursos de graduação nas instituições de ensino profissional e tecnológico como uma forma de atendimento às demandas regionais de em que está inserido. A proposição de um curso voltado para atender às demandas regionais pode ser observada no texto do Projeto Político Pedagógico (PPC) do curso, que estabelece, como objetivo, ofertar formação humana, técnica e científica dos estudantes, disponibilizado amplos conhecimentos que abrange as áreas da sociologia, política, economia e administração e da legislação para que no desenvolvimento de suas profissões possam promover a organização e o bem-estar das populações urbanas e rurais. Busca ainda oferecer à comunidade profissionais atuantes e proativos com capacidade de análise crítica da realidade e competência para gerar soluções criativas, e não apenas um aplicador e difusor de tecnologias, mas um proponente de soluções adequadas ao meio rural.

Sua concepção, estrutura e organização estão ancorados na Resolução n. 01 de 02 de Fevereiro de 2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Agronomia ou Agronomia e o Parecer CNE/CES n. 306/2004, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Agronomia ou Agronomia. Além de atender à legislação vigente, o curso tem buscado a permanente discussão e articulação com a comunidade para a proposição de iniciativas para o aproveitamento e utilização de recursos naturais, melhoramento da produção vegetal e animal e da infraestrutura rural das pequenas propriedades, e para o aproveitamento adequado dos recursos edáficos e hídricos.

Tendo por base a realidade ambiental e o contexto regional da região na qual está inserido, em que as atividades econômicas se baseiam, prioritariamente, na agropecuária, com destaque para as culturas de soja, milho, arroz, algodão e criações de aves, de gado de corte e leite, entre outras, e com o objetivo de contribuir para atender à demanda de mercado, o IF Goiano – *Campus* Urutaí, a partir de 2008, passou a ofertar o Curso de Agronomia, na modalidade de bacharelado. A demanda por profissionais habilitados na área de agropecuária

vem sendo atendida pela instituição desde 1953, em que tem ofertado à comunidade vários cursos na área das Ciências Agrárias, entre eles o curso Técnico em Agropecuária. A construção do PPC observou, ainda, a proposta de verticalização da educação prevista no Inciso III, do artigo 6º da Lei n. 11.782/2008, que trata das finalidades e características dos Institutos Federais, levando em consideração, principalmente, a infraestrutura, o corpo docente e a sua tradição no ensino na área das Ciências Agrárias, conforme PPC (2015, p. 10)

As justificativas, expressas no PPC, para a criação e a manutenção do curso de Agronomia com uma carga horária de 4.134 horas, a ser integralizada em, no mínimo, 5 (cinco) anos, podem ser resumidas como oportunidades de atender egressos da própria instituição, ao aproveitamento da estrutura física e dos profissionais que já atuavam nos cursos da área de Ciências Agrárias em cursos de Nível de Médio e ao atendimento das demandas regionais por profissionais qualificados em Nível de Graduação.

Destaca-se, portanto, que embora as justificativas para abertura do curso no ano de 2008 se refiram à situação econômica e social da época, estas permaneceram na versão de atualização do ano de 2015, tendo em vista a manutenção da proposta de verticalização da Educação Profissional e Tecnológica que resultou ainda na abertura de outros cursos de graduação na tradicional área de atuação do IF Goiano e de três mestrados profissionais. Porém, esta pesquisa terá como referencial para análise os dados a partir do ano de 2014, quando adentraram às instituições os primeiros (as) estudantes ingressantes pelo sistema de reserva de vagas, instituído através da Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012) que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

O primeiro processo seletivo do IF Goiano, após a implementação da Lei 12.711/12, foi realizado no final do ano de 2013, para ingresso no primeiro semestre letivo de 2014, o qual destinou 70% (setenta por cento) das vagas ofertadas para o sistema de vestibular (aplicação de provas) e 30% (trinta por cento) das vagas para o Sistema de Seleção Unificado do MEC (SiSU). Do total das vagas destinadas ao processo Seletivo Vestibular, 25% (vinte e cinco por cento) foram reservadas a estudantes oriundos, integralmente, de escolas públicas, segundo o disposto na Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012 e a Portaria Normativa n.18, de 11 de outubro de 2012.

A partir do final do ano de 2014, o Edital de Processo Seletivo do IF Goiano, para ingresso de estudantes no primeiro semestre letivo de 2015, passou a utilizar as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para seleção e classificação dos estudantes que se inscrevessem para o Processo Seletivo Próprio, mantendo a proporção de 70% e 30% entre os

dois sistemas de seleção, tendo como alteração essencial ao atendimento da lei, a destinação de 50% das vagas destinadas ao Processo Seletivo Próprio, aos estudantes oriundos, integralmente, de escolas públicas, mantendo os percentuais até dos dias atuais.

O decréscimo na demanda do curso de Agronomia, principalmente a partir do ano de 2017, observado no Quadro 05, pode ser explicado pela quantidade de cursos ofertados na área, dessa forma, o fato de o curso de Agronomia não ser mais uma novidade nos Institutos Federais, diminuiu sua atratividade, tendo em vista que o estudante encontrará um mercado de trabalho muito mais competitivo depois de sua formatura.

Segundo Fernandes (2012), desde que o CEFET – Urutaí passou a compor a estrutura do IF Goiano, houve um aumento interno de cursos superiores, nas diferentes áreas, sendo que o *campus* conta, atualmente, com dez cursos de graduação em andamento, fragmentando assim o número de candidatos entre os cursos do próprio *campus*. Outro fator a ser considerado é a forte concorrência entre os doze *campi* do IF Goiano e, com os inúmeros *campi* abertos em todo país, durante o período de expansão da educação, estes chegam a atingir 661 unidades distribuídas nas 27 unidades federativas do país.

**Quadro 03 - Relação ano/vagas/demanda/aprovação – curso de Agronomia do IF Goiano – Campus Urutaí**

Ano	Vagas	Inscritos			Demanda	Percentual de mulheres
		Homens	Mulheres	Total		
2014	40	249	143	395	9,87	36%
2015	40	388	165	553	13,92	29%
2016	40	295	186	481	12,02	38%
2017	40	217	111	328	8,2	33%
2018	40	212	141	353	8,82	39%
2019	40	174	119	293	7,25	40%
2020	40	163	77	240	6	32%

Fonte: Comissão Central de Processo Seletivo, 2021.

**Quadro 04 - Relação ano/total inscritos/inscritos pelo Sistema de Reserva de vagas – Agronomia**

Ano	Inscritos	Inscritos Reserva de Vagas			Percentual/Cotas		
		Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
2014	395	182	114	68	46%	28%	12%

2015	557	175	112	63	31%	20%	11%
2016	481	167	123	45	34%	25%	9%
2017	328	229	141	88	69 %	42%	27%
2018	353	248	140	108	70 %	39%	31%
2019	293	88	55	33	30%	18%	12%
2020	240	125	90	35	52%	37%	15%

Fonte: Comissão Central de Processo Seletivo, 2021.

Os quadros 03 e 04 demonstraram, ainda, a relação candidato/vaga e a relação de candidatos que concorreram pelo sistema de reserva de vagas, estabelecido pela Lei 12.711/2012. É importante destacar que a demanda por profissionais qualificados, apresentada na justificativa do curso, tem se mantido desde sua abertura até os dias atuais, com decréscimo que pode ser observado nos anos de 2017, 2018 e 2019. Destaca-se, a partir dos dados acima, o forte comprometimento da sociedade e dos profissionais da área de Ciências Agrárias com os setores dominantes da sociedade, especialmente o Agronegócio, mantendo, assim, o Curso de Agronomia como uma profissão rentável e de prestígio social, embora ainda seja uma profissão estritamente ligada aos valores tradicionais da sociedade.

Bourdieu (2005), ao escrever sobre as estratégias implementadas pelas classes, na perspectiva de manter ou melhorar sua posição social, através da reconversão do capital cultural, afirma que as constantes mudanças nas relações das diferentes classes e o sistema de ensino resultam, em sua grande maioria, na reconfiguração das relações entre a diplomação e a inserção no mercado de trabalho, intensificando a concorrência entre os detentores de títulos escolares. Nesse sentido, há que se acirrar, também, as disputas no campo da educação, pela hegemonia dos saberes científicos e a consequente hierarquização dos cursos/modalidades/diplomação/empregabilidade, e, ainda, na significação das diferentes formações dentro da sociedade. A elevada demanda de um curso reflete, em grande parte, o fator de classificação mercadológica deste, ou seja, seu *status* perante à sociedade e à probabilidade de ascensão no mercado de trabalho, em que, no geral, os bacharelados e engenharias se impõem como hegemônicas.

Dias e Szölösi (2017, p. 06), ao bordarem a temática sobre a “Trajetória socioprofissional da mulher na agronomia”, descrevem esse curso como um “formador de uma carreira para o gênero masculino”. Esse fato pode ser claramente observado nos dados dos Quadros 03, 04, referentes à demanda, concorrência por reserva de vagas e matrículas no curso de Agronomia do IF Goiano – *Campus Urutaí*, que demonstram que ele vem sendo frequentado



por homens, cuja discriminação entre os gêneros se inicia ainda no processo de seleção. Apropriando-se da psicologia social, enfatizam que as mulheres, estudantes dos cursos de Agronomia, devem ser compreendidas como atores sociais que, no trajeto da formação profissional, vivenciam um intenso período de mudanças pessoais e sociais.

Reforçam a característica do curso de Agronomia, como um campo seletivo, em maior ou menor proporção, destinado à formação do gênero masculino, em que as diferenças se iniciam durante o processo de seleção. Dias e Szölösi (2017) revelam que a desvalorização da mulher no campo esbarra na desvalorização e na crise da identidade social da mulher que possui menor perspectiva de se inserir no campo sozinha. Porém, cabe salientar que, nos últimos anos, houve uma intensa expansão do acesso ao ensino superior, através de políticas públicas para o ensino, como a Lei 12.711/2012. Este panorama abriu oportunidades às minorias que passaram a usufruir de oportunidades de acesso à Educação Superior, até então, inexistentes. A parcela feminina da população também ganhou maiores oportunidades de ingresso e permanência em cursos superiores, antes destinados ao público masculino.

O Quadro 04 revela que, embora existam maiores chances de inserção das mulheres no curso de Agronomia do *Campus* Urutaí, mesmo após a publicação da lei, estas continuam muito pequenas comparadas à participação masculina. As diferenças de percentuais entre homens e mulheres inscritos para o processo seletivo se acentuam ainda mais quando se compara às mulheres que se inscrevem pelo sistema de cotas. Os dados demonstram que as questões referentes à identidade profissional da mulher se tornam algo muito mais complexo, pois perpassa um longo trajeto de superação de padrões que estabelecem o comportamento, delineiam espaços de trabalho, bem como a escolha da profissão feminina, além do trajeto natural de superação social e cultural enfrentados pelos (as) estudantes de escola pública e oriundos (as) de classes menos abastadas.

Lombardi (2005) enfatiza que a conquista de uma posição no mercado de trabalho pela mulher tem se dado de forma lenta ao longo da história brasileira, refletindo-se também na conquista das mulheres nos cursos de Engenharia, que, muitas vezes, contam com diminutas quantidades de mulheres matriculadas nestas áreas. Salienta ainda, que a feminização do campo da Engenharia evidencia o gradativo rompimento de valores que tendem discriminar as mulheres em carreiras predominantemente masculinas e que as mulheres que fizeram esta escolha profissional passam por enfiamentos que se iniciam com o rompimento de valores aceitos no interior das famílias, com os padrões de gênero estabelecidos pelas escolas e com instituições de ensino superior e com o mercado de trabalho. As jovens mulheres:

[...] ao escolherem essa carreira profissional, elas se opuseram ao esperado e ao desejado por suas famílias e pela sociedade de um modo geral na época em que fizeram suas escolhas; elas apresentavam resistência a uma ideologia de gênero que sinalizava (e ainda sinaliza) quais os campos profissionais mais ou menos adequados a uma mulher (LOMBARDI, 2005, p. 145).

As engenharias, em geral, reforçam Marry e Daune-Richard (1990), juntamente aos tradicionais cursos de direito e medicina, representam carreiras valorizadas socialmente e de grande prestígio profissional, garantindo, assim, aos seus egressos, o acesso a empregos bem remunerados no futuro. As autoras relatam que essa motivação foi encontrada em sua pesquisa com jovens mulheres francesas que optaram por profissões que exigem uma alta qualificação, pois consideraram, em primeiro lugar, a possibilidade de mobilidade profissional através do título acadêmico. Para estas mulheres, a perspectiva de prestígio profissional e a garantia de grandes remunerações compensariam todo o sacrifício pessoal e/ou de seu grupo familiar.

O Quadro 05 demonstra que as relações de gênero que se iniciam com o enfrentamento de valores familiares, sociais e culturais, se acirram ainda mais quando as mulheres adentram nos cursos de maioria masculina. Os números de matrículas das mulheres no curso de Agronomia do *Campus* Urutaí confirmam esta realidade de diferenças, sendo que a média geral das mulheres matriculadas no referido curso é de 28,85% do total de estudantes matriculados.

**Quadro 05 – Matrículas por Ano/ Sexo curso de Agronomia do IF Goiano – Campus Urutaí**

Ano	Total de Matriculados	Matriculados Homens	Matriculados Mulheres	Percentual de Mulheres
2014	172	113	59	34%
2015	200	134	63	31%
2016	215	149	66	30%
2017	241	177	64	26%
2018	246	178	68	27%
2019	250	181	69	27%
2020	270	215	55	20%

Fonte: Sistema de Gestão de Matrículas – Q-Acadêmico – IF Goiano, 2021

A interpretação dos dados acima leva à inferência sobre as dificuldades enfrentadas pelas mulheres que tentam se estabelecer em um campo de atuação com uma expressiva hegemonia masculina. Primeiro, é preciso destacar as relações de poder que se estabelecem entre homens e mulheres estudantes de Agronomia dentro de um quadro de relações que, culturalmente, estabelecem as divisões sexuais das atividades a serem desenvolvidas pelos gêneros. Lombardi

(2005) ressalta que as relações de poder, historicamente estabelecidas, tendem a se replicar no ambiente acadêmico e profissional, delineando os espaços destinados a laboratórios como femininos e os demais destinados as atividades masculinas. Essas relações simbólicas de poder engendram repetidos conflitos entre as mulheres que intencionam superar as divisões espaciais e se estabelecerem em pé de igualdade, e os estudantes homens, que replicam antigos valores e tradições, como estratégias de manutenção dos espaços masculinos.

No que diz respeito à construção do perfil do egresso de Agronomia, destaca-se o desenvolvimento de competências que reforcem o elo existente entre a demanda do mercado e as instituições de ensino superior, ou seja, um perfil formado para o capital, através de sólida formação técnica e de competências para se adequarem às mudanças no processo produtivo. Assim, o curso de Agronomia do Instituto Federal Goiano – *Campus* Urutaí, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Bacharelado em Agronomia (2006) ensejam como perfil:

I - Sólida formação científica e profissional que possibilite absorver e desenvolver tecnologia;

II - Capacidade crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade;

III - Compreensão e tradução das necessidades de indivíduos, grupos sociais e comunidade, com relação aos problemas tecnológicos, socioeconômicos, gerenciais, bem como utilização racional dos recursos disponíveis, além da conservação do ambiente;

IV - Capacidade de adaptação crítica e criativa às novas situações.

De acordo com Lopes e Maia (2001), a questão do preconceito e da discriminação de gênero no meio rural não tem sido pauta de discussão nos currículos e nas salas de aulas das instituições de ensino que, muitas vezes, consideram a temática como tempo perdido, visto que o curso proporciona, às estudantes, questões mais importantes à sua formação profissional. A perpetuação de ideias segregadoras enfatiza a discriminação entre os gêneros no decorrer do percurso estudantil, uma vez que os currículos, assim como observado acima, buscam a formação profissional e mercadológica, deixando de lado a formação humanística e cultural dos estudantes. É importante destacar que essa exclusão se apresenta, muitas vezes, de forma tácita, sutil e silenciosa, em currículos, cujos objetivos excluem as relações entre os sujeitos, colocando as necessidades de mercado, acima da formação humana e cultural, naturalizando, assim, as diferenças entre os gêneros.

Fernandes (2012), ao escrever sobre os egressos dos cursos de tecnologia do Campus Urutaí, considera que as alterações oriundas da transformação no modelo de educação, desde a Escola Fazenda até sua integração à estrutura do IF Goiano, estiveram sempre vinculadas ao reordenamento político e econômico do país, deixando, assim, de considerar quando da elaboração dos currículos as temáticas inerentes as relações, humanas, sociais e culturais. O currículo do curso de Agronomia do IF Goiano - *Campus* Urutaí contempla elementos essenciais à formação de um profissional voltado para as demandas de mercado, embora afirme que o egresso deve ser um profissional “com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade”. Essa temática é abordada de maneira tímida quando se analisa os objetivos do curso e as habilidades e competências a serem desenvolvidas. Distante de uma perspectiva que assegure a formação profissional para o exercício da cidadania e comprometido com o mercado, o currículo do curso deixa de abordar temáticas relativas à gênero, discriminação, racismo e outros de suma importância na formação do indivíduo.

Observa-se, portanto, que o curso de Agronomia do *Campus* Urutaí tem reafirmado os dados referenciados em várias pesquisas acadêmicas que o descrevem como um “reduito de masculinidade” e como “formador de uma carreira para o gênero masculino”, à medida que, ao longo de sua trajetória, tem se comprometido com as metas estabelecidas pelo mercado e, também, se mantido aquém dos debates que envolvem a temática da divisão sexual das atividades desenvolvidas no meio rural. Há um longo caminho a ser percorrido para que o IF Goiano, enquanto instituição de ensino, comprometida com o desenvolvimento regional, possa se colocar como *locus* para superação de desigualdades e das divergências políticas, econômicas e culturais. Fica explícita, portanto, a complexidade que envolve o proposto para o currículo do curso e aquilo que a instituição efetivamente concretiza em prol de uma educação de cunho ético e humanístico. Em outras palavras, ao manter as contradições presentes no meio rural, estaria o curso de Agronomia cumprindo seu papel social? Qual a visão das estudantes mulheres que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas? Quais as estratégias de permanência em um espaço hegemonicamente masculino?

### **3.4 – A CARACTERIZAÇÃO DAS JOVENS ESTUDANTES INGRESSANTES PELO SISTEMA DE COTAS DO CURSO DE AGRONOMIA**

Esta discussão visa dialogar com os constitutivos do *corpus* empírico desta pesquisa, as jovens estudantes ingressantes pelo sistema de cotas na intenção de se compreender a complexa relação existente entre as os gêneros dentro do curso de bacharelado de Agronomia. O diálogo que mediou esta discussão fundamentou-se nas relações de poder que se estabelecem entre os gêneros, com intuito de delinear e estabelecer espaços educacionais masculinos e femininos.

Os dados apresentados fazem parte da pesquisa que se realizou em dois momentos distintos: primeiro de um questionário composto de 45 questões abertas e fechadas que foi aplicado às estudantes mulheres do curso de Agronomia, regularmente matriculadas no ano de 2020. A elaboração do questionário contou com cinco características constituídas pelos marcadores sociais, a saber: perfil geral das estudantes, dados socioeconômicos e culturais, aspectos de estudos, gênero e sociabilidades e políticas afirmativas.

A segunda etapa da pesquisa, a ser discutida no Capítulo IV, contou com a realização de entrevista com as estudantes entre 18-24 anos, que responderam integralmente ao questionário no *Google Forms*, que estavam regularmente matriculadas no ano de 2020, e que ingressaram pelo sistema de cotas e se enquadraram em pelo menos uma das características: serem da zona rural – agricultura familiar, serem da zona rural – agronegócio, participarem do coletivo de mulheres e/ou movimentos, ingressante de cota racial, ingressante de cota social.

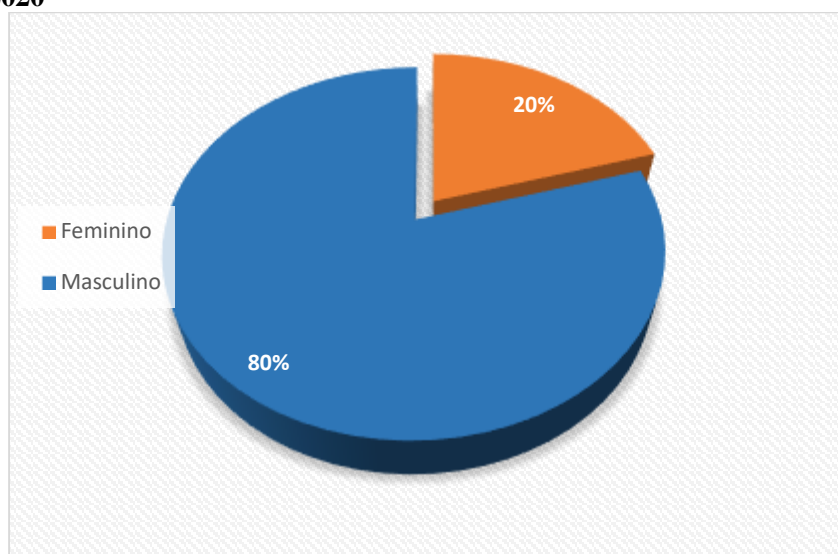
No desenvolvimento da pesquisa, após a assinatura do Termo de Anuência pela autoridade Competente do Instituto Federal Goiano, foi solicitado à Secretaria de Registros Escolares do *Campus* Urutaí, a relação das estudantes matriculadas no ano de 2020, semestre em que ocorreu a pesquisa, com seus referidos *e-mails* para contato. Entretanto, a maioria dos *e-mails* e dados telefônicos das estudantes estava desatualizado, dificultando o acesso a estas. Foi solicitado, então, ao coordenador do curso, que, mediante a situação de afastamento social causada pela pandemia mundial da COVID - 19, havia criado um grupo de *WhatsApp*, para contato com as estudantes a respeito de horários de disciplinas remotas e outros, que encaminhasse às estudantes que se encontravam no grupo o link do formulário a ser respondido por elas. O formulário, encaminhado por *e-mail* e por *WhatsApp*, contou, na parte inicial, com um convite para participação das estudantes na pesquisa intitulada “Participação Feminina na Educação Superior: os discursos das estudantes ingressantes pelas políticas afirmativas no curso

de Agronomia do IF Goiano - *Campus Urutaí*”, descrevendo os objetivos, os riscos e os benefícios aos envolvidos na pesquisa. Após um longo trabalho, o questionário atingiu, por *e-mail* e mensagem de *WhatsApp*, a lista de estudantes matriculadas, Como retorno, fora obtida 41,81% (23) questionários respondidos, do total de 55 enviados.

### 3.4.1 Perfil geral das estudantes sujeito desta pesquisa

Este fragmento da pesquisa esboça a análise do perfil geral das estudantes mulheres do curso de Agronomia, a partir dos marcadores sociais constantes no questionário socioeconômico. Inicialmente, é importante destacar que o curso de Agronomia, no ano de 2020, em que foi aplicado o questionário, contava com 270 estudantes (as) regularmente matriculados, dentre os quais, 215 eram homens e 55 eram mulheres, o que aponta para uma diferença significativa quanto ao gênero. Dados que podem ser evidenciados no Gráfico 01.

**Gráfico 01: Gênero dos (as) estudantes do curso de Agronomia do IF Goiano – Campus Urutaí , no ano de 2020**

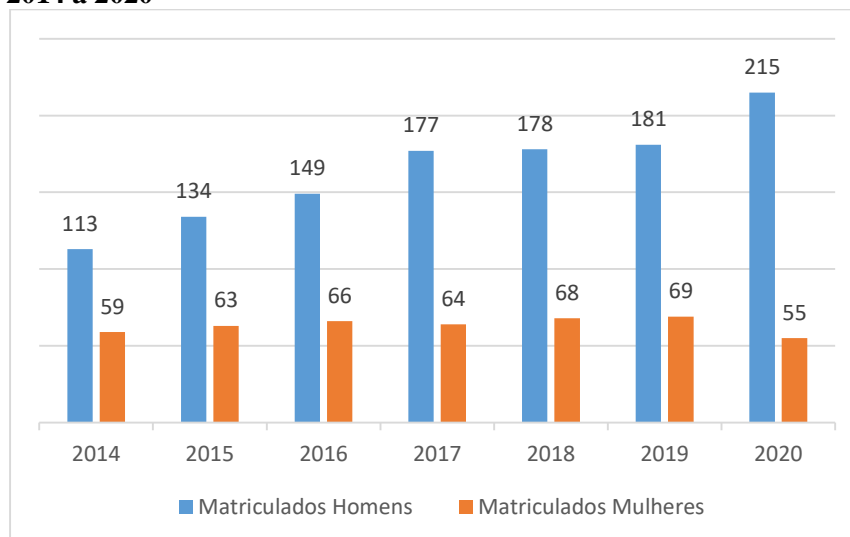


Fonte: Matriculados de 2020, Q-Acadêmico – IF Goiano

O gráfico acima evidencia o distanciamento numérico entre os gêneros masculino e feminino no curso analisado, sendo o percentual do sexo masculino quatro vezes maior que o do sexo feminino. Se se comparar os números de matrículas entre homens e mulheres nos dos anos de 2014 a 2020, vai se observar que esta disparidade tem se mantido aos longo dos anos, reforçando uma tendência nas matrículas na Educação Superior já destacada nos estudos

elaborados por Queiroz (2000), Lombardi (2005), Mesquita (2010), Rosemberg e Madsen (2011), Artes (2017), de que embora as mulheres sejam maioria nesse nível de educação, nas áreas de Ciências Agrárias, Ciências Exatas, Tecnologias e Engenharias, sua participação tem sido tímida e muitas vezes inexistente, conforme se pode observar no Gráfico 02 a seguir.

**Gráfico 02: Estudantes do curso de Agronomia do IF Goiano – Campus Urutaí, por gênero, no período de 2014 a 2020**



Fonte: Matriculados de 2014 a 2020, Q-Acadêmico – IF Goiano

Os autores destacam, ainda, que a participação feminina nas universidades e no mercado de trabalho se dá, principalmente, em profissões consideradas femininas como as da área de Saúde, Educação e Ciências Sociais. Essa presença em cursos femininos como as licenciaturas, encontra-se respaldado na trajetória histórica de segregação entre homens e mulheres, que estabeleceu os espaços a serem ocupados pelos gêneros. Já quando se observa os cursos das áreas de Ciências Agrárias, Ciências Exatas, Tecnologias e Engenharias, nota-se a minoritária participação das mulheres.

Safioti (2009) destacou que a construção histórica dos papéis sociais masculinos e femininos se fundamenta, principalmente, nas diferenças entre os sexos, atribuindo valores positivos às condições fisiológicas dos homens e valores negativos às condições fisiológicas das mulheres. Essa avaliação permite que a desigualdade se constitua e se reproduza na relação social entre os gêneros, de modo que possa ser considerada um fenômeno natural e não fruto da ideologia e dos processos sociais. Também fortalece o entendimento de que as diferenças pertencem ao mundo natural e a igualdade é o resultado de um processo de dominação política, um viveiro ideológico que constitui as normas e naturalizam as relações de dominação e submissão.

Em relação à idade das estudantes, sujeitos desta pesquisa, o maior grupo representa 91% do total que possuem idades entre 18 e 24 anos. E na sequência aparece o segundo grupo com 9% do total com idades acima de 36 anos. É importante destacar que dentre as estudantes que participaram da pesquisa não houveram respostas para idades entre 25 e 35 anos.

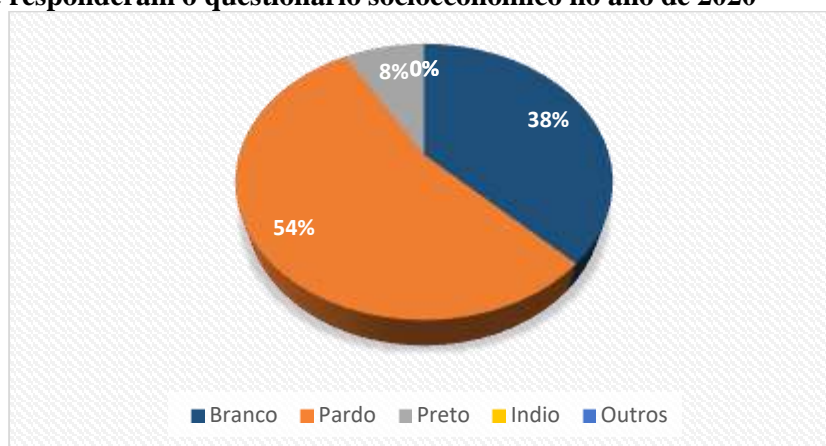
**Gráfico 03: Idade das estudantes do curso de Agronomia do IF Goiano – Campus Urutaí, no ano de 2020**



Fonte: dados da pesquisa (2021)

Os Gráficos 03 e 04 levam a inferir que o perfil do curso de Agronomia, quanto ao gênero feminino, é composto por jovens mulheres, dentre as quais, 12 estudantes (54%) se declararam pardas, 9 estudantes (38%) se declaram brancas e 2 estudantes (8%), do total, se declararam pretas.

**Gráfico 04: Autodeclaração das estudantes do curso de Agronomia do IF Goiano – Campus Urutaí, que responderam o questionário socioeconômico no ano de 2020**

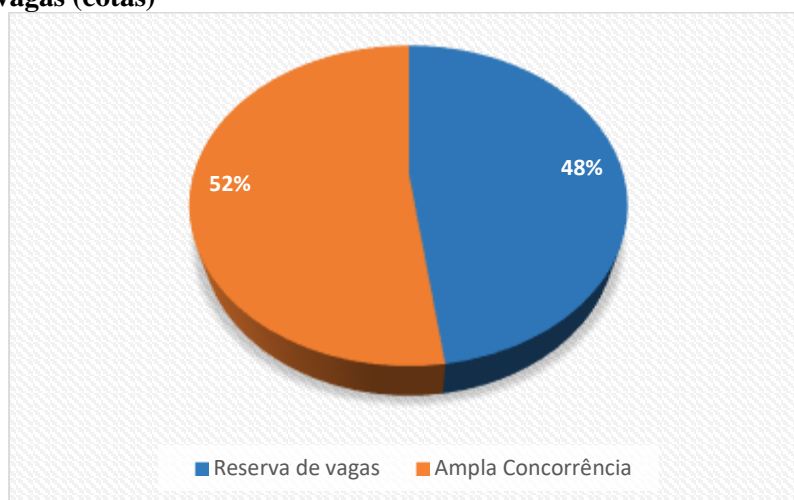


Fonte: dados da pesquisa (2021)



Do total de 23 estudantes, que participaram da pesquisa e responderam ao questionário no *Google Forms*, pode-se observar que um total de 12 estudantes (52%) informaram que ingressaram no curso de Agronomia, utilizando uma das cotas estabelecidas pela Lei 12.71/2012, que dispõe sobre o sistema de reserva de vagas (cotas) para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, com renda *per capita* inferior ou superior a 1,5 salários mínimos, e/ou que se declararam pretos, pardos ou indígenas.

**Gráfico 05: Percentual de estudantes do curso de Agronomia do IF Goiano – Campus Urutaí, que responderam ao questionário socioeconômico em 2020, que ingressaram no curso pelo sistema de reserva de vagas (cotas)**



Fonte: dados da pesquisa (2021)

Porém, quando se analisa os dados de cor/raça com os quantitativos de estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas, observa-se uma disparidade entre os números, tendo em vista que nem todas as estudantes que se autodeclararam pardas concorreram à vaga para o curso de Agronomia utilizando o sistema de cotas para instituições federais de ensino superior, por não terem cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas, conforme se pode observar na tabela abaixo:

**Quadro 06: Cotas declaradas pelas estudantes ingressantes pelo sistema de reserva de vagas (cotas) no curso de Agronomia do IF Goiano – Campus Urutaí, que responderam ao questionário socioeconômico em 2020**

Autodeclaração	Ingressante pelo sistema de Cotas	Perfil utilizado
Pardo	Sim	RIPPI - Egressos de escola pública com renda inferior a 1,5 salários mínimos <i>per capita</i>
Pardo	Sim	RIPPI - Egressos de escola pública com renda inferior a 1,5 salários mínimos <i>per capita</i>

Pardo	Sim	RIPPI - Egressos de escola pública com renda inferior a 1,5 salários mínimos <i>per capita</i>
Branco	Sim	RI - Egressos de escola pública com renda inferior a 1,5 salários mínimos <i>per capita</i>
Pardo	Sim	RIPPI - Egressos de escola pública com renda inferior a 1,5 salários mínimos <i>per capita</i>
Pardo	Sim	
Branco	Sim	
Pardo	Sim	RI - Egressos de escola pública com renda inferior a 1,5 salários mínimos <i>per capita</i>
Preto	Sim	RIPPI - Egressos de escola pública com renda inferior a 1,5 salários mínimos <i>per capita</i>
Pardo	Sim	RIPPI - Egressos de escola pública com renda inferior a 1,5 salários mínimos <i>per capita</i>
Preto	Sim	RIPPI - Egressos de escola pública com renda inferior a 1,5 salários mínimos <i>per capita</i>
Branco	Sim	RI - Egressos de escola pública com renda inferior a 1,5 salários mínimos <i>per capita</i>

Fonte: dados da pesquisa (2021)

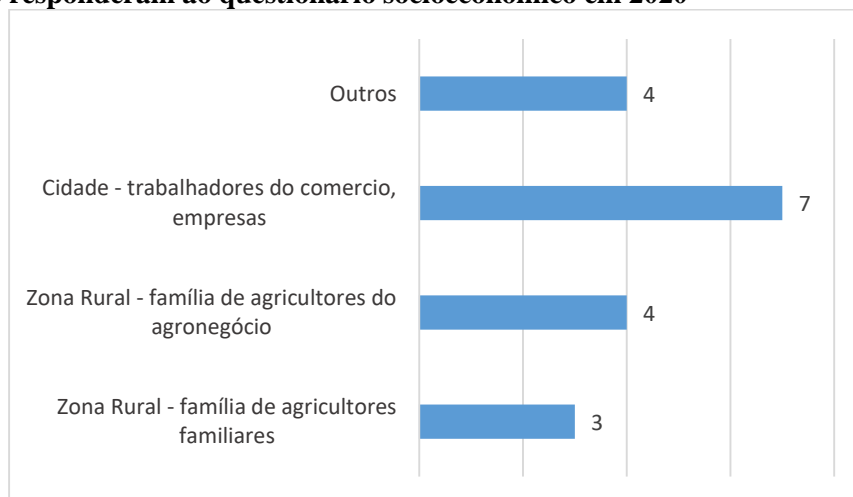
O Quadro 06 revela que, embora a Lei 12.711/12 não tenha sido promulgada com o objetivo explícito de minimizar as desigualdades de gênero, ela tem sido responsável pela expansão do acesso e permanência das mulheres ao ensino superior, tendo em vista que do total das 23 estudantes participantes da pesquisa, 12 ingressaram pelo sistema de reserva de vagas (cotas).

Quanto aos dados relativos ao perfil de reserva de vagas ocupado pelas estudantes do curso de Agronomia, é importante destacar que, do total de 12 estudantes ingressantes pelo sistema de reserva de vagas, 09 se declararam pretas ou pardas e 03 se declararam brancas. Dentre as 09 estudantes que se declararam pardas, 05 ingressaram nas vagas reservadas aos egressos de escola pública, com renda inferior a 1,5 salários mínimos *per capita*, e que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas (RIPPI), 01 nas vagas reservadas aos egressos de escola pública com renda inferior a 1,5 salários mínimos *per capita* (RI) e 01 não informou o perfil ocupado. As 02 estudantes que se declararam pretas adentraram no curso de Agronomia, ocupando o perfil de vagas reservado aos egressos de escola pública com renda inferior a 1,5 salários mínimos *per capita* (RIPPI). Entre as duas estudantes que se declararam brancas, 01 ocupou o perfil de vagas reservado aos egressos de escola pública com renda inferior a 1,5 salários mínimos *per capita* (RI) e a segunda não informou o perfil ocupado.

Quanto à origem familiar das 23 estudantes que responderam ao questionário no *Google Forms*, 07 estudantes (30,43%) são provenientes da zona rural, dentre as quais, 4 (17,39%) informaram serem oriundas de famílias de agricultores do agronegócio e 03

estudantes (13,04%) informaram serem oriundas de famílias de agricultores familiares, 07 estudantes (30,43%) eram de famílias de trabalhadores do comércio e as demais (17,39%) informaram a opção “outros”.

**Gráfico 06: Origem familiar das estudantes do curso de Agronomia do IF Goiano – Campus Urutaí, que responderam ao questionário socioeconômico em 2020**



Fonte: dados da pesquisa (2021)

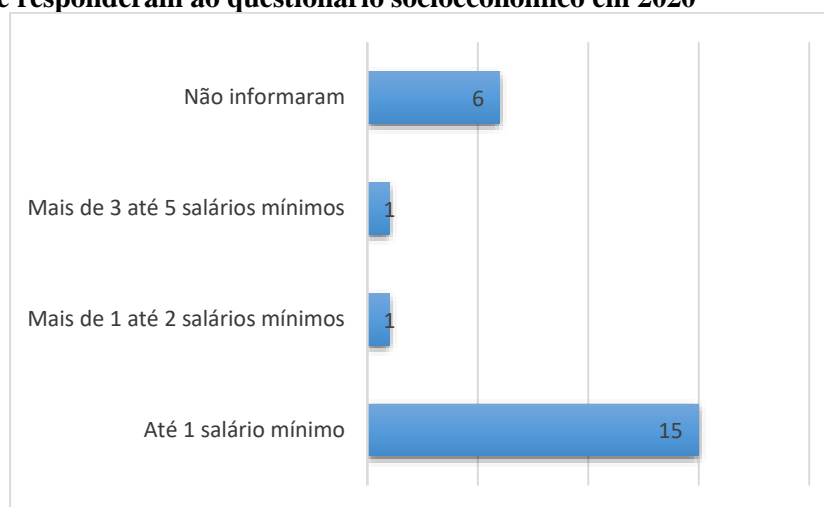
Os dados analisados apontam, ainda, que, a despeito da presença pouco significativa das mulheres nos cursos das áreas de Ciências Agrárias, a referida lei tem cumprido seu papel de reduzir as desigualdades existentes no espaço acadêmico, no que concerne ao gênero, raça/etnia e condição social, ofertando a possibilidade de mulheres brancas, pardas e negras, oriundas de escolas públicas, com renda inferior a 1,5 salários mínimos e oriundas da zona rural e trabalhadores do comércio e outros que se inserirem nos espaços acadêmicos historicamente ocupados por uma maioria masculina.

Em resumo, embora o contexto de expansão da Educação Superior implicou a inserção de mais mulheres, do que homens, nas instituições federais de ensino superior, esse fenômeno não democratizou o acesso das mulheres às carreiras profissionais de maior prestígio, uma vez que os estereótipos de gênero ainda subsistem no interior dos espaços acadêmicos, sendo as mulheres maioria nos cursos feminizados e não coincidentemente de menor valorização social. O acesso das mulheres em cursos de maior prestígio, como o caso do curso de Agronomia do IF Goiano – *Campus* Urutaí, tem se dado de forma lenta e pouco efetiva, por meio de ações afirmativas implementadas através de políticas públicas para inclusão das minorias, ainda que não direcionadas à inclusão da parcela feminina da sociedade.

### 3.4.2 Dados socioeconômicos e culturais

Entre as 23 estudantes entrevistadas, 15 informaram que possuem renda individual de até um salário mínimo, ou seja, (65,21%) do total de entrevistadas, 06 (26,08%) estudantes não informaram, 01 (4%) possui renda que varia entre 1 a 2 salários mínimos e 01 (4%) possui renda entre 3 a 5 salários mínimos.

**Gráfico 07: Renda individual das estudantes do curso de Agronomia do IF Goiano – Campus Urutaí, que responderam ao questionário socioeconômico em 2020**



Fonte: dados da pesquisa (2021)

Os dados indicam que entre as estudantes que participaram da pesquisa, apenas 04 (17,39%) informaram que possuem trabalho, e, dentre elas, 02 (8,6%) trabalham com carteira assinada, as demais trabalham na informalidade e nenhuma das estudantes em questão possui renda superior a 5 salários mínimos. Os dados informados pelas estudantes confirmam o caráter inclusivo da Lei 12.711/12, tendo em vista que dentre o total de estudantes que participaram da pesquisa, 12 (52,17%) adentraram no curso através do sistema de reserva de vagas (cotas). Dentre as estudantes cotistas, 07 (58,33%) adentraram pelo perfil reservado egressos de escola pública com renda inferior a 1,5 salários mínimos *per capita*, e que autodeclararam pretos, pardos ou indígenas (RIPPI) e outras 03 (25%) adentraram pelo perfil reservado aos egressos de escola pública com renda inferior a 1,5 salários mínimos *per capita* (RI) e as demais adentraram utilizando cotas de renda superior a 1,5 salários mínimos *per capita*.

Outro fator importante a ser analisado é que 15 (65,21%) das estudantes informaram que já trabalharam, ou estão à procura de emprego, 04 (17,39) nunca trabalharam e as demais não responderam à questão. É importante salientar que, analisando os dados das estudantes que

responderam que já trabalharam, trabalham ou procuram emprego, e, ainda, permaneceram por mais de 2 anos na mesma empresa, nenhuma delas ocupou cargo de chefia ou direção. Esses dados demonstram a dificuldade de as mulheres em disputarem espaços profissionais no mercado de trabalho, fator já discutido nesta pesquisa.

Quanto às questões sociais e culturais das estudantes, uma questão chama a atenção, isto é, o fato de que todas as estudantes informaram a Internet ou conversas com pessoas na Internet como o principal meio para se manter informado sobre os acontecimentos atuais, seguida da TV e do rádio. A importância da internet como um fator de informação na vida das estudantes é corroborada com as informações presentes na questão posterior, em que a maioria delas indicou o computador entre as cinco atividades mais desenvolvidas por ordem de importância.

É importante destacar a importância das relações de pertencimento a um grupo, sejam ele étnico, social ou cultural ou que se estabeleceram através das relações de gênero, sendo estas consideradas como elementos decisivos para permanência ou evasão de estudantes, que, mesmo possuindo um perfil favorável à formação e ao exercício da profissão escolhida, afastam-se da universidade por medo de ingressarem em um ambiente desconfortável à sua permanência. Essa importância pode ser observada, ao se analisar os dados relativos à consistência das relações no meio em que vivem, onde 9 (39,13%) das estudantes relataram que as amizades mais sólidas estão ligadas ao ensino superior, seguidas pela família e a escola básica.

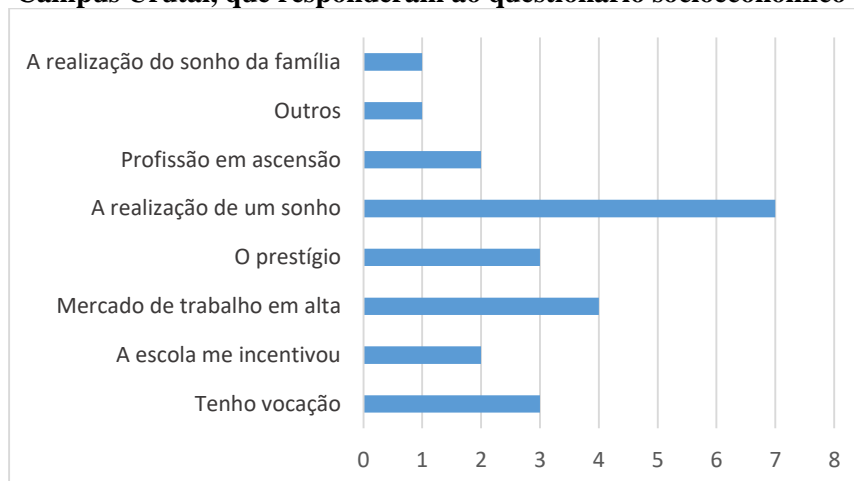
Bourdieu (1983) destaca que o gosto e as preferências são formados pelas condições sociais dos indivíduos e pelas relações de existência e pertencimento que se estabelecem no grupo social no qual estão inseridos. Assim, o investimento escolar e profissional dos indivíduos vai depender da qualidade e da intensidade das relações estabelecidas, haja vista que interferem no interesse de pertencer e se estabelecerem como membros daquela classe.

### **3.4.3 Aspectos de estudos**

Os aspectos relativos aos estudos fazem parte de um dos marcadores utilizados pela pesquisa para divisão e análise dos dados em grupos de dados com características semelhantes. Este marcador agrupou dados diretamente relacionados ao motivo da escolha do curso e as contribuições do mesmo na vida das estudantes.

O primeiro questionamento referente aos aspectos de estudo está relacionado ao motivo da escolha dos cursos, cujas as estudantes relataram diferentes motivações, conforme os dados constantes no gráfico abaixo:

**Gráfico 08: Motivos para escolha do curso relatado pelas estudantes do curso de Agronomia do IF Goiano – Campus Urutaí, que responderam ao questionário socioeconômico em 2020**



Fonte: dados da pesquisa (2021)

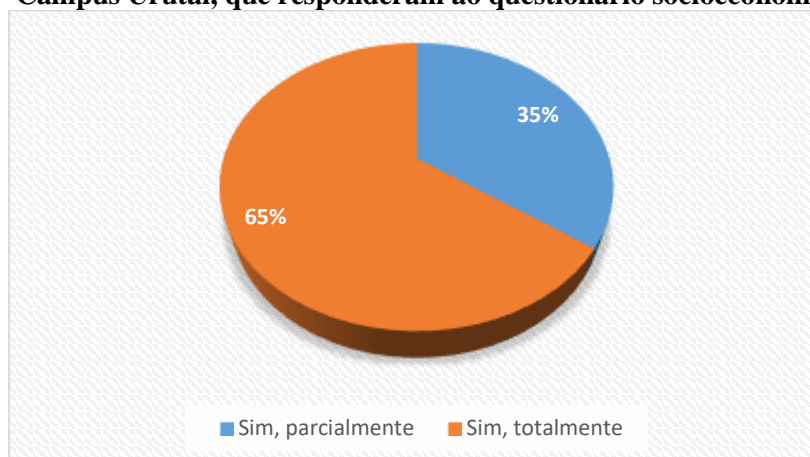
Os dados apresentados no Gráfico 08 demonstram que 11 (47,82%) das estudantes apontaram como motivação para escolha do curso: a realização de um sonho individual ou familiar ou por possuírem vocação para a profissão. As demais estudantes apontaram, como motivação, os fatores, como mercado em alta, profissão em ascensão, prestígio social.

Embora as motivações apresentadas para escolha dos cursos de Agronomia possuam origens diversas, a maioria das participantes da pesquisa (65,21%) evidenciou que, no processo de escolha, não sofreu influência externa, as demais expressaram que, de alguma forma, foram influenciadas pelos pais, amigos e/ou professores.

É importante destacar que estes dados poderão ser corroborados ou confrontados através da análise dos discursos presentes nos relatos pessoais das estudantes durante a entrevista semiestruturada, objeto de discussão no capítulo subsequente.

A partir das respostas apresentadas, pôde-se verificar, também, que, embora os motivos de escolha do curso não estejam diretamente ligados ao retorno financeiro e ao prestígio social da profissão de Engenheiro (a) Agrônomo (a), a maioria das estudantes acredita que, de alguma forma, o prestígio da instituição e a qualidade de ensino ofertadas pelo IF Goiano poderão ser um diferencial na ocupação dos espaços profissionais ofertados para área.

**Gráfico 09: Índice da satisfação com o curso, relatado pelas estudantes do curso de Agronomia do IF Goiano – Campus Urutaí, que responderam ao questionário socioeconômico em 2020**



Fonte: dados da pesquisa (2021)

O Gráfico 09 expressa o grau de satisfação das estudantes mulheres, que responderam ao questionário no *Google Forms*, quanto ao grau de satisfação com o curso. Observa-se que 65% das estudantes relataram que estão totalmente satisfeitas com o curso, e outros 35% relataram que estão parcialmente satisfeitas, porém os dados do questionário revelam que 45% das estudantes já reprovaram ou abandonaram alguma das disciplinas que compõe o currículo do curso.

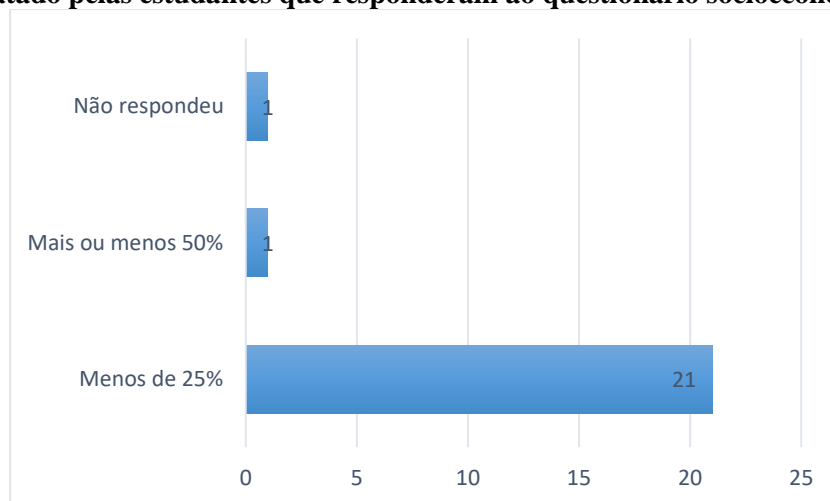
Não se pode passar despercebido que as disciplinas abandonadas pelas estudantes estavam diretamente à área de cálculo, mecânica e química, o que reforça o nível de dificuldade que as estudantes enfrentam ao iniciarem a disciplina, pois, em sua maioria, são oriundas de escolas públicas e acumulam deficiências trazidas do início de sua vida escolar. Somando-se aos problemas enfrentados pelas estudantes ingressantes pelo sistema de reserva de vagas, está o fato de que a instituição não possui nenhum programa ou projeto de inclusão/acolhimento das estudantes ingressantes pelo sistema de cotas, fato relatado por 12 estudantes, ou seja, (100%) das participantes cotistas.

Martins et. al. (2013), corroborando com a temática, relata que uma série de fatores podem influenciar no mau desempenho dos estudantes da Educação Superior, o que, consequentemente, culmina com a evasão do curso. Dentre os destacados estão a deficiência na formação do estudante, o uso de metodologias inadequadas por parte dos professores e/ou a ausência de hábitos de estudos, elementos fundamentais ao meio universitário. Destaca também que inúmeras pesquisas apontam para uma elevada taxa de reprovação das disciplinas da área de exatas, ressaltando que tais disciplinas integram a formação básica da matriz curricular das graduações nas áreas de Tecnologias, Ciências Agrárias e Engenharias e para as significativas consequências como a retenção do estudante e até o abandono do curso.

### 3.4.4 Gênero e sociabilidades

Dos 270 estudantes matriculados no curso de Agronomia no ano de 2020, apenas 55 estudantes mulheres constavam como matriculadas no curso quando da solicitação dos dados Secretaria de Registros Acadêmicos do Campus Urutaí, ou seja, (20%) do total de matriculados.

**Gráfico 10: Percentual de estudantes mulheres na turma de Agronomia do IF Goiano – Campus Urutaí, relatado pelas estudantes que responderam ao questionário socioeconômico em 2020**



Fonte: dados da pesquisa (2021)

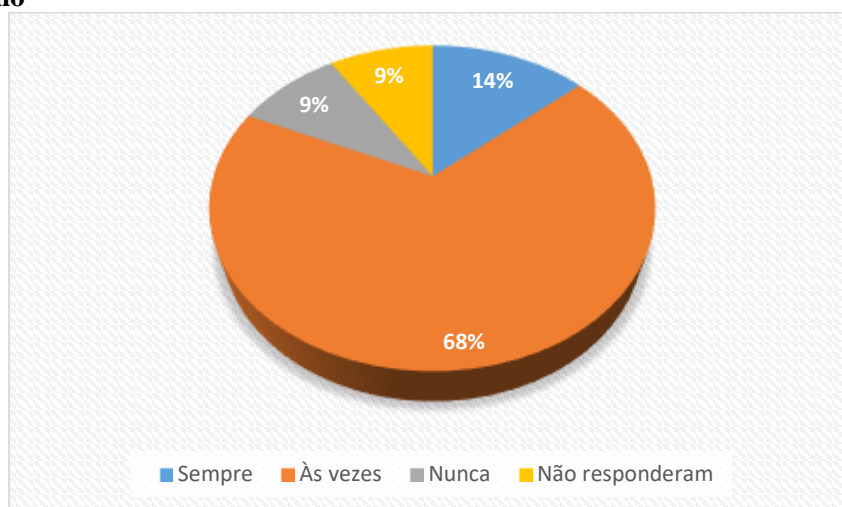
Ao se analisar o Gráfico 10, referente ao quantitativo de mulheres que compõem as turmas das estudantes participantes da pesquisa, estas relataram que suas turmas são formadas por menos de 25% de estudantes mulheres, corroborando com os dados previamente levantados junto à Secretaria do *campus*. Os dados reforçam ainda, a predominância masculina nos cursos de Ciências Agrárias, Engenharias e Exatas, fator já evidenciado nas pesquisas de Marry e Daune-Richard (1990), Ávila e Portes (2009), Artes (2017), Dias e Szölösi (2017), ao debaterem sobre as questões relativas à participação feminina na Educação Superior e à trajetória profissional das mulheres nos cursos de Agronomia.

Beltrão e Teixeira (2004) destacam, em suas pesquisas, que, embora o acesso ao ensino superior tenha se expandido nas últimas décadas, as mulheres ainda estão concentradas em áreas profissionais de menor *status* na hierarquia social das profissões, como os cursos de Enfermagem, Geografia, História e Pedagogia. Esses autores reforçam a concepção de Bourdieu (2005), de que as profissões femininas têm um valor de mercado mais baixo, sendo uma escolha “natural” para os grupos menos privilegiados, como estudantes oriundos de escolas públicas, negros e mulheres.



Os dados apresentados no Gráfico 11, quanto à participação das estudantes nos eventos culturais e científicos organizados dentro do próprio IF Goiano, revelam que de 68% delas, 14% sempre participam das atividades, 9% nunca participam e os outros 9% não responderam. A partir dos dados do questionário, os mesmos valores podem ser observados para participação de eventos científicos e culturais, organizados por outras instituições de ensino, situadas dentro ou fora do Estado.

**Gráfico 11: Participação das estudantes do curso de Agronomia do IF Goiano – Campus Urutaí, que responderam ao questionário socioeconômico em 2020, em atividades científicas e culturais do IF Goiano**



Fonte: dados da pesquisa (2021)

Os dados apresentados levam à reflexão sobre as motivações que levam as jovens estudantes a terem pouca participação em atividades científicas e culturais. O horário das aulas e a carga horária excessiva e o número de reprovações em disciplinas de alta complexidade podem ser fatores que influenciam na baixa participação das estudantes em outras atividades. Os mecanismos de permanência dessas estudantes em um curso de tempo integral parecem ser mais complexos do que as cargas horárias, tendo em vista que, além de tempo, é necessário ter condições socioeconômicas para custear os estudos, mesmo em instituições públicas e que estas estudantes, na maioria das vezes, vivem, exclusivamente, para os estudos e são totalmente custeadas pela família.

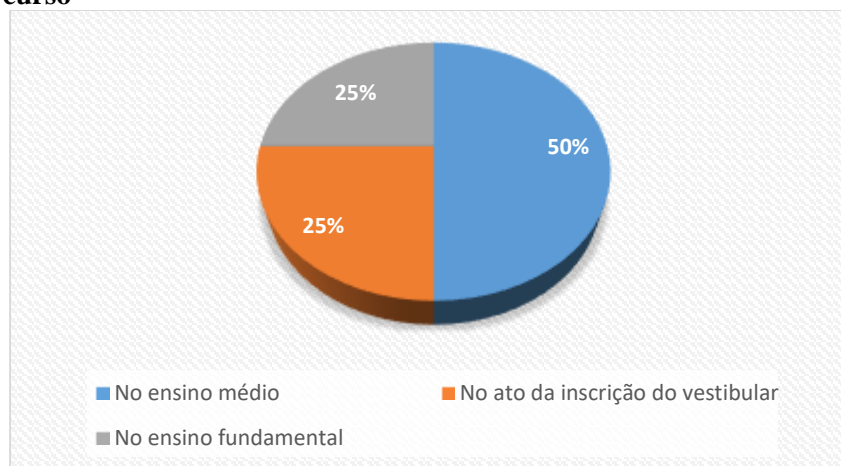
### 3.4.5 Políticas afirmativas

Entende-se que as políticas afirmativas de inclusão objetivam a inclusão dos grupos sociais em vulnerabilidade econômica, social, cultural e de gênero, promovendo a igualdade de direitos e oportunidades frente aos grupos dominantes. Estas políticas visam também combater os preconceitos e discriminações que ocorrem de forma explícita e direta, e, também, daqueles implícitos nas ações e atitudes aparentemente neutras no cotidiano da vida social. Assim, as perguntas de 34 a 45 do questionário em questão buscam levantar dados que influenciaram ou que foram determinantes para que as estudantes adentrassem o curso de Agronomia através do sistema de reserva de vagas estabelecido pela Lei 12.711/12.

A pesquisa mostrou, conforme discutido anteriormente, que das 23 estudantes que participaram da pesquisa, 12 delas adentraram o curso de Agronomia através do sistema de reserva de vagas (cotas). Dentre as cotistas, 9 estudantes se declararam pretas ou pardas e ocuparam as vagas reservadas a estudantes oriundas de escolas públicas com renda inferior a 1,5 salários mínimos e que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas, com exceção de uma única estudante parda que não informou o perfil de reserva de vagas.

O gráfico abaixo mostra as respostas das estudantes quanto ao momento da trajetória educacional, em que as estudantes ingressantes pelo sistema de reserva de vagas decidiram pela Agronomia como profissão futura. É importante destacar que 75% das estudantes relataram ter realizado esta escolha ainda no ensino fundamental ou médio, sendo que somente 25% das estudantes informaram que essa escolha ocorreu, independente da motivação no momento da inscrição no processo seletivo. Porém, se se retomar as respostas dadas à questão 18, que se refere ao que “levou as estudantes a escolherem esse curso e a futura profissão”, observar-se-á que 50% das estudantes cotistas informaram que o que as levaram a essa escolha foi o mercado em alta, o prestígio social e a profissão em ascensão, as demais apontaram possuírem vocação, ou o curso é uma realização de um sonho pessoal ou familiar ou que foram influenciadas pela escola.

**Gráfico 12: Percentual de estudantes do curso de Agronomia do IF Goiano – Campus Urutaí, que responderam ao questionário socioeconômico em 2020, quanto ao período de decisão de entrada no curso**



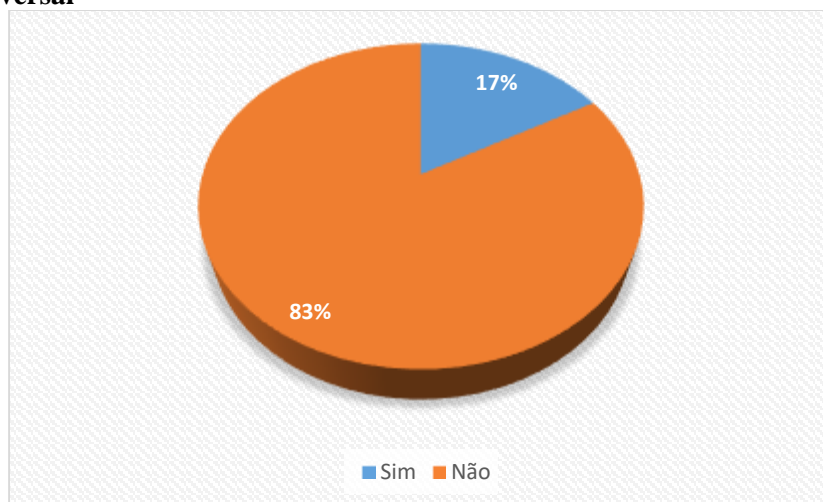
Fonte: dados da pesquisa (2021)

É importante destacar que dentre as estudantes ingressantes pelo sistema de reserva de vagas, 6 (50%) do total, apontaram que o motivo por terem optado por estudar no IF Goiano se refere à instituição ser pública e gratuita, e as demais apontaram motivações, como o prestígio da instituição, possuir o curso que desejavam e outros.

Embora as políticas tenham sido estabelecidas a partir da Lei 12.711, no de 2012, a maioria das ingressantes cotistas, 9 (75%) do total, ficou sabendo dessas políticas no momento da inscrição, na própria Instituição ou no site do IF Goiano. Este dado evidencia, que, embora compensatórias e de caráter temporário, as políticas ainda não conseguiram alcançar o objetivo de assegurar a diversidade e a pluralidade social nas instituições de ensino superior, à medida que ainda não foram apropriadas pelos grupos minoritários, em vulnerabilidade econômica, social, étnica e de gênero. Assim, torna-se indispensável uma ampla conscientização da sociedade sobre a necessidade de reduzir as desigualdades sociais que operam em detrimento destas minorias.

A importância das ações afirmativas para Educação Superior pode ser observada nos dados constantes no Gráfico 13, que demonstram o percentual de estudantes que já havia inscrito anteriormente pelo sistema universal (ampla concorrência). Das 12 estudantes que ingressaram no curso de Agronomia pelo sistema de cotas, apenas 02 delas, ou seja, 17% já havia inscrito anteriormente, para o curso em questão, pela ampla concorrência, porém, não obtiveram êxito, pois suas notas não eram suficientes para concorrerem neste perfil. Dentre as que prestaram pelo sistema universal, estas informaram ter se inscrito anteriormente para cursos diferentes do atual.

**Gráfico 13: Estudantes do curso de Agronomia do IF Goiano – Campus Urutaí, que responderam ao questionário socioeconômico em 2020 e relataram que se inscreveram anteriormente pelo sistema universal**



Fonte: dados da pesquisa (2021)

Os dados do questionário levam à reflexão sobre a importância da manutenção das políticas afirmativas como uma forma de inclusão de estudantes oriundos de escolas públicas, de baixa renda e/ou pertencentes a minorias étnicas, visto que a maioria das estudantes cotistas que participou desta pesquisa adentrou à Instituição pelos perfis de renda inferior e de raça/cor. Porém, as desigualdades no curso de Agronomia agravam-se quando se analisa, além dos perfis mencionados acima, as questões referentes ao gênero, tendo em vista que apenas 20% do total de matriculados no curso, cotistas, ou não, são do sexo feminino. Os dados retirados do Q-Acadêmico, informados pelas Secretaria do *Campus* Urutaí, reforçam a segregação entre homens e mulheres nos cursos da área de Ciências Agrárias, pauta de discussão em vários estudos sobre gênero e educação, tendo em vista que, entre os anos de 2014 e 2020, o percentual de estudantes mulheres variou de 20 a 34% do total de estudantes matriculados.

As estudantes relatam, ainda, que a Instituição não possui grupos organizados e políticas específicas para inclusão das estudantes mulheres e/ou cotistas, o que demonstra a incapacidade de a instituição acolher as estudantes e de implementar ações que assegurem a permanência e a inclusão das estudantes oriundas de realidades distintas nos espaços educacionais.

Considera-se, portanto, necessário analisar-se as características que compõem identidade do curso, com o objetivo de atentar para as particularidades e às necessidades de cada grupo que o compõe, para que se possa, em alguma medida, buscar o acesso igualitário entre os gêneros. São indispensáveis políticas públicas que promovam ações que propiciem a inclusão com representação igualitária entre os gêneros, mas também de políticas promovidas

pelo próprio IF Goiano no sentido de cumprirem seu papel político e educacional, ofertando à sociedade uma formação emancipadora através da formação profissional e crítica dos sujeitos, possibilitando-lhes serem comprometidos com o fortalecimento dos direitos e liberdades fundamentais.

## CAPÍTULO IV

### O SUJEITO COMO LUGAR DE INTERFACE: ANÁLISE DOS DISCURSOS DAS ESTUDANTES COTISTAS DOS CURSOS DE AGRONOMIA DO IF GOIANO – CAMPUS URUTAÍ

A publicação da Lei 12.711/12, que dispõe sobre o sistema de reserva de vagas para nos cursos técnicos e de graduação das instituições federais de ensino do país, e, posteriormente, a Lei nº 13.409/2016, que altera a 12.711/12, incluindo pessoas com deficiência como público alvo dessa ação afirmativa, oportunizaram, às classes menos privilegiadas, o ingresso por meio de processo seletivo, nos cursos ofertados pelo IF Goiano. A referida lei representou a possibilidade para jovens de baixa renda, pretos, pardos ou indígenas, e pessoas com deficiência, oriundos de escolas públicas, a elevação de seu nível de formação, em um momento *sui generis* para as instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), que passavam por significativas mudanças, reunindo as antigas Escolas Técnicas Federais (ETF), Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS) e o Colégio Pedro II, numa nova institucionalidade, denominada de Institutos Federais (IF). Esse novo formato, em conjunto à institucionalização da Lei 12.711/12, significou uma imensa modificação no contexto da identidade profissional, de sua função social e educacional, e expressou o compromisso dos Institutos Federais (IF's) com o projeto de uma sociedade mais justa, mais inclusiva e comprometida com o desenvolvimento da região na qual está inserido, através da inserção de uma massa de excluídos do direito à Educação Superior.

Embora estritamente comprometida com o contexto político e econômico do país e com os anseios mercadológicos, por profissionais preparados para o exercício da profissão, os IF's se tornaram instituições de grande relevância para construção de um projeto de desenvolvimento da nação, demarcando novos espaços na Educação Superior e uma nova forma de conceber o conhecimento. A reunião entre a nova institucionalidade e a realidade dos cursos de graduação do IF Goiano não se constituiu em um percurso linear e nem harmonioso, à medida que muitos paradigmas ainda permanecem, como a segregação de espaços de formação entre homens e mulheres, principalmente, nos cursos das áreas voltadas para as tecnologias e às engenharias.

As pesquisas no âmbito da participação feminina na Educação Superior têm demonstrado que o processo de construção da identidade profissional dos IF's, quanto aos processos de inclusão das mulheres nos cursos de hegemonia masculina, mais especificamente do curso de Agronomia no *Campus* Urutaí, tem sido marcado por uma distinta gama de interesses e valores, que, muitas vezes, revelam um jogo de relações de poder entre os espaços educacionais e profissionais (BELTRÃO; ALVES, 2009). As relações de poder e de dominação estabelecidas na sociedade são reforçadas no ambiente escolar e intencionam, muitas vezes, delinear espaços diferentes para homens e mulheres, tanto no campo educacional como profissional. Essas relações simbólicas de poder engendram inúmeros conflitos entre os gêneros, haja vista que intencionam superar as divisões espaciais e se estabelecerem em pé de igualdade, enquanto sujeitos e profissionais em formação, confrontando com objetivos masculinos de manutenção dos espaços já ocupados através da reprodução de antigos valores e tradições.

Ao abordar a temática da participação feminina na Educação Superior, partindo de uma perspectiva da análise do discurso, se faz necessário compreender que, na base desse cotejamento, estão presentes distintas formações discursivas que se materializam, através da dinâmica das entrevistas realizadas com diferentes estudantes mulheres ingressantes pelo sistema de cotas no curso superior de Agronomia. Estas formações, que, muitas vezes, intentam justificar o critério de escolha para uma profissão, reforçam o desejo de uma estudante de ser percebida dentro de um curso tipicamente masculino, ou, até mesmo, realçar as situações adversas que enfrentam diante de uma sociedade que carrega em si estereótipos a serem adotados por homens, pois há complexidade da problemática do Sujeito que se constitui linguística e historicamente.

Pêcheux (1995) e Orlandi (2009) descrevem uma formação discursiva como o que se pode ou deve ser dito a partir de uma determinada ideologia, ou seja, a partir de uma certa posição dentro de um contexto social e histórico. Reforça que, embora o discurso possa ser, muitas vezes, analisado a partir de suas regras de formação, por suas regularidades, este não se mostra único, mas constitutivamente heterogêneo. Por isso, dentro de uma mesma formação discursiva pode-se encontrar inúmeras vozes que se entrelaçam, dialogam, havendo sempre um espaço para as diferenças e discordâncias, sempre sob a interferência do outro.

É importante destacar, para o contexto dessa análise, que se dará a partir dos discursos das estudantes de Agronomia do IF Goiano – *Campus* Urutaí, que ingressaram pelo sistema de cotas e que foram selecionadas a participar desta pesquisa, que se tomará como formação discursiva tudo aquilo que constitui o discurso, a partir das relações históricas, sociais e

ideológicas de um sujeito, à medida que este emite um discurso que não é o resultado de um desejo individual e/ou de uma concepção particular de mundo, mas dos condicionantes que o determinam dentro de um momento ou contexto histórico. Esses condicionantes históricos, sociais e ideológicos que permitem romper com o aparente e identificar informações ideológicas distintas que constituem o discurso, informações estas profundamente marcadas pelas relações de força e poder que se estabelecem entre os sujeitos, de modo que o que é dito pelas estudantes, o que é entendido pelo autor, e, também, pelo leitor depende de sua posição social, de sua cultura e de sua ideologia.

Este capítulo pretende tratar, a partir da perspectiva metodológica da Análise do Discurso (AD), dos discursos pré-construídos existentes nas narrativas das estudantes do curso de Agronomia do *Campus* Urutaí, que adentraram no curso, a partir do sistema de reserva de cotas. Nesta pesquisa, toma-se como objeto de análise a perspectiva da existência de pré-construções que correspondem ao "sempre-já-aí" da interpelação ideológica que fornece-impõe a "realidade" e seu "sentido" sob a forma de universalidade ("o mundo das coisas") (Pêcheux, 1995, p.164). Estas pré-construções, presentes no interdiscurso, representam os elementos exteriores, que, presentes, alteram o sentido dos discursos. Dessa maneira, quando um sujeito se apropria dessa pré-construção para construir seu próprio discurso, ele insere os elementos de exterioridades, em forma dos discursos construídos por outros, em outros espaços, em outros momentos e em outros contextos históricos.

Diante disso, este capítulo tem como objetivo compreender como as estudantes do curso de Agronomia se percebem e são percebidas enquanto mulheres e profissionais em formação, dentro do referido curso, a partir da perspectiva da Análise do Discurso (AD), o que significa tomar as narrativas das estudantes como distintas na criação de sentidos, por meio da percepção de lacunas, incongruências e contradições presentes na materialização dos discursos (ORLANDI, 2009).



#### **4.1. ANÁLISE DO DISCURSO: SURGIMENTO, MATRIZES TEÓRICAS, RUPTURAS**

A Escola Francesa de Análise do Discurso foi fundada por Michel Pêcheux nos anos 1960; seus estudos descrevem como a linguagem é materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na linguagem. Esta teoria concebe o discurso como um lugar específico onde estas relações entre linguagem e ideologia ocorrem e, através da análise do comportamento e do funcionamento do discurso, propõe-se a explicar e explicitar os mecanismos históricos que interferem nos processos de significação (ORLANDI, 2005).

Patti, Souza e Gracia (2017) escrevem que a Análise do Discurso (AD), fundada por Pêcheux, de forma indireta e implícita, pode ser vista como uma resposta à conjuntura sócio-histórica da França, em especial, de Paris de 1968. Borbulhava à época uma indignação por parte da sociedade contra os valores tradicionais e a favor da “liberdade” (de pensamento, de expressão), e em prol da conquista dos direitos das minorias. Nas universidades, pensadores dos mais diversos campos do saber sustentavam que algo de novo deveria ser proposto, em contraposição “aos psicologismos, sociologismos, logicismos e empirismos gerais da ciência positivista vigente na época” (p. 3). Como efeito desse movimento de contraposição ao poder vigente, emergiu, no meio acadêmico, o chamado estruturalismo triunfante, que propunha uma releitura das várias estruturas que compunham o mundo das coisas, a partir da análise do discurso, enquanto efeito de linguagem, porém, com sua materialidade linguística, história e ideológica, permeado pelos efeitos da teoria psicanalítica do inconsciente (PÊCHEUX, 2011).

No percurso de sua teorização sobre a AD, Pêcheux referiu-se, explicitamente, à matriz teórica elaborada por Ferdinand Saussure (1857 – 1913), pai da lógica estruturalista, que, ao abordar a linguística enquanto ciência, abriu a possibilidade de sua análise a partir de sua materialidade. É importante também destacar que embora tenha bebido da fonte de muitos teóricos, como Claude Levi-Strauss (1908 – 2009), Michel Foucault (1926 – 1984), Jacques Lacan (1901 – 1981), Louis Althusser (1918 – 1990), Roland Barthes (1915 – 1980) e muitos outros, Pêcheux não deixou de considerar sua preocupação epistemológica com relação à Linguística até o fim de sua obra.

Althusser (1976), ao analisar profundamente as obras de Friedrich Nietzsche (1844 – 1900), Karl Marx (1918 – 1983) e Sigmund Freud (1856 – 1939), propõe uma releitura crítica, política e cautelosa das manifestações inconscientes existentes na linguagem, a partir de uma proposta lacaniana de retornar aos textos fundadores dos teóricos, deslocando o percurso de toda uma ciência em vigor à época. Esse encontro de Lacan e Althusser vai ressoar, muitas

vezes, de forma implícita e indireta, nos trabalhos de Pêcheux (CARVALHO, 2008). Lacan, ao elaborar sua teoria psicanalítica, recorria à linguística para discorrer sobre a linguagem e para elaborar a rede de significantes e sua relação com o significado, sobre o sujeito que se estrutura pela linguagem e as diferenças de sua teoria com relação ao inconsciente freudiano, assim, as relações entre sujeito e significantes e a relação do desejo com a linguagem encontraram ressonância na forma em que a escrita pecheutiana se comportaria a partir dali.

É a partir de Freud que começamos a suspeitar do que escutar, logo o que falar (e calar), quer dizer; que este ‘querer dizer’ do falar e do escutar descobre, sob a inocência da palavra e da escuta, a profundidade assinalável de um duplo fundo, o ‘querer dizer’ do discurso do inconsciente - esse duplo fundo de que a Linguística moderna, nos mecanismos de linguagem, pensa os efeitos e as condições formais (MALDIDIER, 2003, p. 18).

Ávido leitor de Freud e leitor-amigo de Lacan, Althusser frequentou os seminários de Lacan sobre os conceitos fundamentais da psicanálise e foi autor de livros que marcaram fortemente a escrita de Pêcheux, ressalta (CARVALHO, 2008). Esse olhar/escutar sempre em dúvida daquilo que se olha ou escuta, um olhar estranhador e um escutar que traz a diferença e a assimetria, sempre duvidando das palavras, do discurso e de seus possíveis efeitos que se verá destacar ao longo da teoria de Pêcheux. Aqui tem-se o engodo que entrelaça a AD e a psicanálise, o projeto freudiano do inconsciente, que rui por terra a ilusão de que o eu está sobre no controle. Nesse projeto psicanalítico, o óbvio é sempre passível de desconfiança, de um olhar que o coloque em seu lugar opacidade, relevando os embustes e embaraços de uma cadeia de dizeres que se movimentam e emanam da discursividade. É nesse ponto que Pêcheux se distancia da linguística clássica, que tomava o eu como senhor de suas próprias palavras e parte para a categorização de um sujeito discursivo, dividido e errante, sempre interpelado pelo ideológico, posto que nele habita o inconsciente freudiano (PÊCHEUX, 1995).

A Análise do Discurso em Pêcheux é, portanto, um nó que une as questões relativas à linguística de Saussure, o sujeito psicanalítico de Lacan e Freud e o materialismo histórico de Althusser. A partir dessas bases teóricas, o autor compôs e rompeu com conceitos, realizou filiação e desprendimento, refletindo, a partir de um outro lugar, para chegar à singular composição de sua teoria, a Análise do Discurso. Pêcheux e Fucs (1990), ao abordarem o nó que compõe a AD, descrevem o materialismo histórico como a teoria das formações e transformações sociais, que compreende a teoria das ideologias, já a linguística é descrita como a teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos da enunciação, a teoria do discurso como da

determinação histórica dos processos semânticos, sendo essas três atravessadas pela teoria da subjetividade.

É importante destacar também, que, no começo de sua teorização, Pêcheux, em 1966, passou a lecionar filosofia e ingressou como pesquisador no Laboratório de Psicologia Social, no *Centre National de Recherche Scientifique (CNRS)*. Naquele período, passou a refletir, primeiro, sobre a filosofia do conhecimento empírico, estabelecendo as bases para os conceitos fundamentais da AD. Em 1978, Pêcheux apresentou, pela primeira vez, o trabalho intitulado “Só há causa do que falha”, enfatiza Carvalho (2008).

Zandwaiss (2009), ao discorrer sobre o início da vida intelectual do autor, afirma que Pêcheux iniciou sua teoria a partir das concepções epistemológicas no campo das Ciências Sociais, com o objetivo de questionar a visão alienada da desigualdade social, que permeava as pesquisas das Ciências Sociais (CS). Na tentativa de rever o caráter de abstração das CS e buscar novos paradigmas, Pêcheux (2011) aciona nomes, como Spinoza, Marx, Nietzsche, Freud, Lacan, Althusser, Engels; ao abordar termos, como real, simbólico e o recalque, dentre outros, deixa evidente a importância da psicanálise para sua escrita acadêmica.

Pêcheux (2005) propõe uma nova forma de trabalhar cientificamente, dando uma escuta social ao discurso, considerando os riscos que surgem a partir da fala. É importante ressaltar o clima de insatisfação e de anseios por mudanças no âmbito das ciências, conforme destacado anteriormente. Maldidier (2003) destaca que, no mesmo período, o materialismo histórico influenciou profundamente Pêcheux, através da releitura de Althusser, que, no decorrer de seu percurso, se apresentará com lentes, com as quais Pêcheux irá se debruçar sobre o discurso. O autor resalta também, nesse período de tecitura de sua teoria que Pêcheux (1969-1983) “emprega ao discurso o estatuto de um verdadeiro nó” (p. 15), que entrelaça as questões relativas à língua, à história e ao sujeito, permitindo analisar para além da política que se materializa no corpo do texto, a textualização da ideologia política, através de gestos interpretativos que tomam forma dentro do discurso.

Orlandi (2005) apontou que, em 1969, houve uma curiosa aproximação entre diferentes projetos, todos girando em torno do conceito de "discurso", a publicação de *A Arqueologia do Saber*, por Michel Foucault, a publicação de *Análise Automática do Discurso*, por Michel Pêcheux e o *Seminário 17: O avesso da Psicanálise*, proferido por Jacques Lacan, em que o teórico já explicitava sua teoria entre os quatro discursos psicanalíticos. Dessa forma, pode-se observar que o estatuto de nó, empregado à AD, teve influência dessas três publicações, cujas diversas origens conceituais se centraram no discurso, tendo em vista os anseios de

Pêcheux em construir uma teoria que dessa conta do entrelaçamento entre história, língua e sujeito, conforme observa Maldidier (2003) que

[...] o discurso me parece, em Michel Pêcheux, um verdadeiro nó. Não é jamais um objeto primeiro ou empírico. É o lugar teórico em que se intrincam, literalmente, todas as suas grandes questões sobre a língua, a história, o sujeito. A originalidade da aventura teórica do discurso prende-se ao fato que ela se desenvolve no duplo plano do pensamento teórico e do dispositivo da análise de discurso, que é seu instrumento (MALDIDIER, 2003, p. 15-16).

O polo referencial fundamental no processo de aprendizagens de Pêcheux foi Louis Althusser, enfatiza Maldidier (2003), que lhe impactou a muitos, com seu pensamento político e sua releitura da obra marxista. A autora ressalta também que, somente em 1969, Pêcheux escreveu sua “máquina discursiva” que se intitulou “*Análise Automática do Discurso*”, também conhecida como AAD69, onde se percebe o início da construção do dispositivo teórico para a Análise do Discurso, mas o investimento maior está na construção do dispositivo analítico, de uma máquina que fizesse análise de textos, um rico e complexo laboratório de pesquisa de uma teoria ainda em construção. A formulação da “máquina discursiva” se apresentou como uma tentativa polêmica de estruturação do discurso, criticada por Lacan que, em uma lição do Seminário 17, de dezembro de 1969, comenta ironicamente sobre a possibilidade de uma “máquina eletrônica” que fosse capaz de oferecer respostas prontas ao analista que lhe retirasse um ticket, cujo significante “máquina” remete à construção pecheutiana da AAD69.

Retomando à cronologia dos escritos de Pêcheux, dentre os inúmeros textos apresentados em seminários e publicados em encontros científicos, somente em 1975 que o autor publica sua obra mais importante, *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, originalmente *Les Vérités de La Palice*, que marcou o início de uma nova fase na elaboração de sua teoria, propondo, assim, uma teoria materialista do discurso (MALDIDIER, 2003). Esta obra traz uma crítica arrojada a respeito da afirmação do óbvio, campo este em que se encontra a verdade, tanto no absurdo, quanto no óbvio, caracterizados pelo consenso, reforçadas por palavras do campo semântico “claro, óbvio e evidente”. Em momento mais reflexivo e maduro Pêcheux apresenta, pela primeira vez, o par conceitual inconsciente-ideologia, com várias referências a Freud, escreve: “de uma articulação conceitual elaborada entre ideologia e inconsciente: estamos ainda no estágio dos vislumbres teóricos penetrando a obscuridade” (PÊCHEUX, 1995, p. 138). Nesse texto, o autor define a ideologia como inconsciente, eterna e omini-histórica, inquietações e questionamentos que contribuíram, de

maneira direta, para progressivo ordenamento de sua teoria do discurso, a partir de uma nova perspectiva.

No período de 1975 a 1980, Pêcheux realiza sua construção teórica, rompendo com as teorias do discurso existentes à época, sendo uma das suas principais atividades o Seminário intitulado *Pesquisas sobre a Teoria das Ideologias*, que, juntamente a Paul Henry e Michel Plon (conhecido por Seminário HPP), expressam suas inquietações acerca da banalização de termos, como “ideologia”, “inconsciente freudiano” e “primado da luta de classes”, e apresentaram suas construções e suas reflexões sobre o encontro e/ou desencontro entre a língua, a psicanálise e a política, durante os três anos e meio em que aconteceu o HPP. Maldidier (2003) ressalta a importância científica de alguns nomes que frequentavam e fomentavam o debate, como a psicanalista Elizabeth Roudinesco, Françoise Gadet, Denise Maldidier, Jean Claude Milner, dentre outros.

Pêcheux e Françoise Gadet partilhavam o posicionamento crítico sobre a sociolinguística, os quais a percebiam como “lugar de recobrimento da política pela psicologia”, ressaltando que a AD não poderia compartilhar dos preceitos dessa teoria que tratava do “sujeito individual, coletivo, comunicação intersubjetiva” (GREGOLIN, 2005, p. 101). Entre os anos de 1977, 1978, uma nova tendência acerca de um novo corte epistemológico na leitura da Análise do Discurso francesa se apresenta nas pautas de discussões a partir de uma exposição de Bernard Gardin, *Ler Volóchinov*, que propunha pensar a unidade da língua a partir da luta de classes, que, através da crítica ao “objetivismo abstrato” de Saussure, pretendia desconsiderar a dimensão própria da língua (MALDIDIER, 2003); o que mais uma vez contou com o posicionamento contrário de Pêcheux, que considerava que o legítimo corte epistemológico foi teorizado por Saussure, e abarcava o jogo entre o formalismo e o sujeito, oportunizando a possibilidade de considerar a singularidade do sujeito na língua e a articulação língua/ inconsciente.

Em sua comunicação intitulada “Remontemos de Foucault a Spinoza”, realizada em 1977, em um simpósio no México, Pêcheux apresenta uma leitura materialista de Spinoza, explicitando que Spinoza conseguiu avançar onde Foucault permaneceu limitado, ressaltando suas divergências e convergências entre os estudiosos. Enquanto Spinoza avançou nas pesquisas a respeito de uma teoria materialista das ideologias, Foucault continuou a ignorar, em seus escritos, essa explícita contradição, assim Pêcheux avança em direção às formações discursivas, a partir de um emprego bem distinto do termo:

Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (PÊCHEUX, 1995, p. 160).

Acrescente-se, ainda, a importância do sentido, que muda de acordo com o lugar de quem escuta, deixando sua própria marca no discurso - seja aceitação, rejeição, surpresa, concordância, discordância, o que aponta para contradições e equívocos no discurso de quem o enuncia, ou mesmo para o sujeito que o enuncia em diferentes épocas, ou mesmo para as várias significações impressas por quem escuta ou lê. Por mais que se intente delimitar os espaços dos sentidos, controlá-los, o sujeito que escuta ou que enuncia pode furar o esquema da linguagem, composta por palavras elásticas. É porque a língua(gem) serve para comunicar, e não comunicar (PÊCHEUX, 1995), que a singularidade do discurso se torna possível, uma vez que, na tentativa de atravessar os sentidos, há sempre o silêncio constituinte, uma hiância inconsciente que faz com que a interpretação possa ganhar novos contornos. Nesse contexto, a história de cada um é singular, indivisível, intransferível, assim como a sua interpretação dos sentidos e sua leitura de mundo.

No período de publicações, entre 1976 e 1983, ano de sua morte, Pêcheux faz uma reformulação conceitual e estrutural nas principais questões metodológicas e da teoria da AD, mantendo, porém, seu posicionamento político e ideológico diante do entrelaçamento entre linguagem, discurso e sujeito. Segundo o autor, objetos ideológicos, como trabalho, natureza, razão e outros, não podem ser limitados a objetos lógicos ou formais, à medida que estes são construídos a partir das relações entre forças historicamente em movimento, surpreendentes e inquietantes por causa das contradições que apresentam. Para além de uma época de tentativas, o autor consolida sua teorização a respeito da Análise do Discurso, através de um trabalho que reflete a potência do pensamento renovador e inovador do trabalho de análise, leitura e interpretação do discurso, materializando um modo de refletir sobre a linguagem, e o discurso, que entrelaça em um único nó os fios históricos, políticos e psicanalíticos.

#### **4.1.1. Formações discursivas e interdiscurso: um conceito com dois fundadores**

O conceito de formação discursiva, dentre os vários conceitos que constituem a temática da Análise do Discurso, foi primeiramente utilizado por Michel Foucault, na obra *A Arqueologia do Saber* (1969), cujo objetivo era compreender os diferentes sentidos no discurso a partir da detecção de regularidades enunciadas.

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* (FOUCAULT, 2013, p. 47; grifo do autor).

A formação discursiva, nessa perspectiva, consiste em um sistema completo de relações, que, para o autor, funciona como regra para caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática. A análise do enunciado e da formação discursiva, para Foucault (2013), deve ser estabelecida correlativamente, uma vez que o enunciado e o fato pertencem ambos à formação discursiva, portanto, constituem, de maneira singular, a mesma coisa.

Segundo Gregolin (2006), a análise do enunciado não trata de descrever a verdade ou o sentido presente no discurso, mas de reconhecer sua história, na medida em que trata da indissociabilidade entre a vida e o pensamento e de toda e qualquer força agenciadora de discurso. Trata-se da relação entre continuidade e descontinuidade histórica, como direção básica da análise do discurso, que significa que o que está sendo dito aparece de forma linear, fortalecendo e reiterando um determinado campo do conhecimento sem excluir os demais.

Como já mencionado anteriormente, Pêcheux sempre considerou as relações existentes entre sujeito, linguagem e ideologia, porém, a incorporação da formação discursiva, enquanto conceito operacional da Análise do Discurso (AD), ocorre a partir de um segundo momento, quando a noção de máquina estrutural é deixada de lado. Nesse contexto, quando a formação discursiva (FD) passa a incorporar o conceito de AD, demonstra que uma dada ideologia também representa uma determinada forma social específica, que pode ser compreendida através do modo de produção que a domina (PÊCHEUX, 1995).

Orlandi (2011, p. 132) enfatiza que o discurso é um dos principais elementos constitutivos da ideologia, uma espécie de senso comum, de natureza intrinsecamente ideológica, “podemos dizer que o que define a formação discursiva é sua relação com a formação ideológica. Assim podemos perceber como se faz a relação das marcas formais com o ideológico”. Uma formação ideológica, carrega em si uma ou várias formações discursivas, que se relacionam, se complementam ou se excluem. Estas formações determinam aquilo que pode e deve ser dito dentro de um determinado contexto histórico e político. Para autora, um discurso representa, além de seus interlocutores, a relação que mantêm com a formação ideológica, à medida que, no funcionamento discursivo, ocorre o entrelaçamento entre a formação e a formação discursiva, produzindo os efeitos de sentido de um discurso. Logo, a

formação ideológica está relacionada diretamente à produção de sentido, ao conceito relativamente óbvio acerca de um certo dado e que, ao mesmo tempo, oculta a possibilidade de outros significados. Para Pêcheux, é a ideologia “que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário [...] e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados” (PÊCHEUX, 1995, p. 146; grifo do autor).

Em *A Semântica do Discurso: uma crítica a afirmação do óbvio* (1995), Pêcheux aponta o entrelaçamento entre a formação discursiva um exterior heterogêneo, ou seja, com o interdiscurso, sustentando a existência de um simulacro da formação discursiva. A primeira mudança no conceito de formação discursiva deslocou o da unidade da formação para as lacunas existentes no discurso, a interdiscursividade, visto que é próprio da formação discursiva sempre

[...] dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que “algo fala” (*ça parle*) sempre “antes, em outro lugar e independentemente”, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas (PÊCHEUX, 1995, p. 162).

Essa não transparência da linguagem consiste no caráter material do sentido, elemento constitutivo do complexo de formações ideológicas, ao passo que a formação discursiva se apresenta como o lugar de constituição do sentido, um efeito-sentido não preexiste à formação discursiva na qual ele se constitui. O autor argumenta, ainda, que a metáfora constitutiva do efeito-sentido é determinada pelo interdiscurso. Dessa maneira, o interdiscurso é um complexo dominante das formações discursivas, aquilo que se apresenta como diferença entre elas e, ao mesmo tempo, que se situa em seus pontos de troca e relação.

A partir da terceira fase de sua teorização, o próprio Pêcheux (1993) questiona e problematiza o uso da noção da formação discursiva na Análise do Discurso, a partir da consolidação da noção de acontecimento na sua relação com a estrutura no interior de um espaço discursivo. A centralidade atribuída ao interdiscurso se fortalece como elemento que (re)constrói o sentido de uma sequência discursiva. A noção de interdiscurso posiciona-se na centralidade da constituição dos sentidos; ao mesmo tempo, é através do interdiscurso que o funcionamento da ideologia se dá. O interdiscurso constitui aquilo que determina o discurso do sujeito e, no processo discursivo, é reinscrito no próprio sujeito. Portanto, as formações



discursivas determinam o que deve ou não ser dito, quando e como, mas sempre delimitadas pelo interdiscurso. É nele, que os objetos apropriados pelo sujeito do discurso se revelam e se relacionam, e produzem novos sentidos.

Orlandi (2007; 2011; 2012), em seus escritos, estabelece uma vinculação entre formação discursiva e o interdiscurso como sendo diferentes regiões que recortam o interdiscurso e que refletem as diferenças ideológicas dos sujeitos e seus lugares sociais. As formações discursivas podem ser vistas como regiões do dizível (o interdiscurso), sendo as diferentes possibilidades de inscrições, o que se pode chamar de interdiscurso. Contudo, percebe-se as formações discursivas, para Pêcheux, como posicionadas em complexos de formações discursivas relacionadas, referidas como interdiscurso e os seus significados específicos, os quais são determinados pelo exterior em sua relação com o interdiscurso.

Uma das questões essenciais à Análise do Discurso é a formação discursiva, a ela estão atrelados muitos outros conceitos. É a partir da incorporação do conceito de formação discursiva que se torna possível a construção do conceito de interdiscurso, delimitado por Pêcheux como “‘o exterior específico’ de uma formação discursiva, que extrapola a formação discursiva para então re(construí-la)”. Para Courtine (2006), as contribuições dessa conceituação são provar que todo discurso singular é dominado por outro conjunto complexo de discurso, chamado de interdiscurso, que reelabora o material discursivo original, atribuindo-lhe novo sentido.

É importante lembrar que o conceito de formação discursiva não foi elaborado por Pêcheux. Essa expressão foi elaborada por Michel Foucault (2004) e foi explicitado em seu livro *Arqueologia do Saber*. Na perspectiva de Foucault, um grupo de enunciados está subordinado a um sistema de regras definidas socialmente. Ao se apropriar dessa expressão, Pêcheux ressignifica a noção de formação discursiva, inserindo-a no campo da AD, definindo-a como um completo sistema de relações que regulam e caracterizam um discurso ou um conjunto de enunciados.

Em síntese, para AD, o sujeito da enunciação é o resultado de uma contígua articulação entre história, ideologia e linguagem, que se constitui na relação com outro condenado a significar e sendo atravessado pela incompletude. Esse sujeito é ainda resultante da inscrição das formações discursivas, já que a mesma palavra varia de uma formação discursiva para outra, deslocando a noção de sentido que desliza e define a inserção do sujeito heterogêneo no discurso; uma formação discursiva é sempre passível de vir a ser outra, dialoga e envolve outros elementos na sua realização à medida que remete sempre a uma dada formação ideológica. Ressalta-se, ainda, que as formações discursivas trazem, ao debate, na análise do discurso, as

representações individuais do sujeito a respeito de si mesmo, do interlocutor e do assunto e o contexto abordado.

#### **4.1.2. Memória discursiva**

Para que se possa analisar os discursos das estudantes ingressantes pelo sistema de cotas no curso de Agronomia do IF Goiano, faz-se necessário discutir alguns elementos importantes para a AD francesa, tendo em vista, que esta se constitui como o referencial teórico para entendermos os discursos das estudantes citadas anteriormente.

São vários os conceitos que norteiam as reflexões teórico-conceituais a partir da perspectiva da AD, sendo, portanto, de suma relevância apresentar e discutir algumas categorias de análise desta perspectiva teórica, que complementam os conceitos de formação discursiva e interdiscurso, como memória discursiva, gestos de interpretação, paráfrase e polissemia.

Mendes (2011) inicia suas considerações sobre memória discursiva, apontando que se deve, primeiramente, considerar que o conceito de memória discursiva na análise do discurso está relacionado com a história e a ideologia dos sujeitos, com as condições cognitivas de produção do discurso e com os dados “extra e pré-discursivos das produções de sujeitos culturalmente situados” (p. 48). A autora destaca ainda que a memória discursiva não pode ser observada apenas com o sentido de “arquivo”, tendo em vista que a esta faz parte de um saber já anteriormente constituído, que deve ser observado do contexto histórico-social.

Em se tratando da memória discursiva, dentro dos postulados elaborados pela AD Francesa, elaboradas por Michel Pêcheux, tem-se que, cada sujeito, ao elaborar seu discurso, relaciona este discurso, ainda em formulação, com o interdiscurso ou memória discursiva, ou seja, com todos os dizerem, que já foram, de alguma forma ditos. Pêcheux afirma que:

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os 'implícitos' (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PECHEUX, 1999, p. 52).

O autor considera que estas relações que se estabelecem entre a memória discursiva e o discurso ainda em formação, ocorrem naturalmente, sem que o sujeito falante não tenha consciência de tal operação discursiva. Patriota e Turton (2004) reiteram que, em seu discurso, o sujeito “fala uma voz sem nome”, sendo esta, atravessada pela ideologia e pelo inconsciente.

Por isso, esse “saber” não pode ser ensinado, tendo em vista que produz diferentes e significativos efeitos no discurso. Assim sendo, a compreensão do conceito de memória discursiva diz respeito à recorrência de enunciados, à eleição e à separação daquilo que, de fato, dentro de um contexto histórico específico, é capaz de construir efeitos diversos e singulares. Melo (1999), ao debater a temática da memória discursiva, aponta que: "A noção de memória discursiva exerce, portanto, uma função ambígua no discurso, na medida em que recupera o passado e, ao mesmo tempo, o elimina com os apagamentos que opera" (MELO, 1999, p. 100).

Segundo o Pêcheux, a memória discursiva estabelece, “implícitos” em um discurso, elementos elaborados e pré-construídos, discursos que complementam e se contrapõem o tempo todo com o acontecimento. A partir da rede de formulações existentes no discurso, haveria, assim, a partir da repetição, a formação de um efeito regulador, onde residem os implícitos. De maneira controversa, essa regulação, que se inscreve a partir da memória discursiva está sempre propensa a se esfacelar diante de um novo acontecimento discursivo; ao perturbar a memória, desfaz as regularizações, produzindo uma nova série de acontecimentos que desloca e desregula os implícitos. Complementa ainda, que:

Haveria assim sempre um jogo de força na memória, sob o choque do acontecimento: - Um jogo de força que visa manter uma regularização pré-existente, absorvendo e dissolvendo o acontecimento; - Um jogo de força de uma “desregulação” que vem perturbar a rede dos “implícitos” (PÊCHEUX, 1999, p.53).

A certeza que aparece, em todo caso, no fim desse debate é que uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização [...] um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contradiscursos (PÊCHEUX, 1999, p.56).

A memória discursiva pode ser percebida como uma atividade que se constitui pela falha e pelo deslocamento, e não pode ser concebida como uma esfera com um sentido homogêneo, pronto. Essas formulações levam a inferir que, a partir da memória discursiva, nasce a possibilidade de as formações discursivas produzirem e operarem formulações anteriores, que já foram feitas e/ou já enunciadas, ou seja, a memória discursiva proporcionará, a partir da infinita rede de formulações existentes no intradiscurso, o surgimento, a rejeição ou a reelaboração de enunciados que pertencem às formações discursivas dentro de um momento histórico.

Os sentidos nasceriam e seriam condicionados a partir das relações que se estabelecem entre os discursos, a língua, e a história, produzindo, assim, sentido e significado. A esse respeito Patriota e Turton (2004, p.15) apontam que:

[...] o discurso significa por sua inscrição e pertencimento a uma dada formação discursiva historicamente constituída e não pela vontade do enunciador. Prova disso, é o fato de que ao nascermos, o discurso já está em processo, sendo nós que entramos e nos ajustamos nesse processo. Portanto, podemos entender que a própria "incompletude" é condição e característica da linguagem. Os sujeitos, os sentidos e os discursos nunca estão prontos, nem muito menos, acabados. Nesse mecanismo de funcionamento, o discurso repousa em formações imaginárias. Estas formações de imagens permitem a passagem de situações empíricas para as posições ocupadas pelos sujeitos no discurso. [...] E elas, necessariamente, significam em relação ao contexto sócio-histórico e à memória, ao já dito (ao saber discursivo).

Entende-se, portanto, que o sujeito organiza seu discurso, antecipando contra argumentações a seu favor, antes mesmo que as palavras sejam proferidas. É nesse jogo de forças que os dizeres se materializam em discurso, forças estas, presentes em todo e qualquer contexto sócio-histórico. Dessa maneira, a memória discursiva se apresenta como uma espécie de “interdiscurso”, um saber discursivo, previamente elaborado e que permite que nossas palavras produzam sentido e significado. Mais uma vez, retoma-se aqui as palavras de Pêcheux, que aponta que isso ocorre sempre porque “‘algo fala’ (*ça parle*) sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’” (PÊCHEUX, 1995, p. 162, grifos do autor). Esse saber, anteriormente constituído, se forma, a partir das palavras já ditas, dentro de um contexto histórico-social, que, embora esquecidas, continuam presentes e afetam os sujeitos, mesmo enquanto esquecimento.

Mendes (2011), ao discutir a memória discursiva apontou que ela se refere à memória de uma sociedade e aos sentidos possíveis de serem compartilhados coletivamente. Considerou que “o sentido do dizer só se dá porque existe um sentido já dito, como conhecimento partilhado”. Este, enfim, está estritamente relacionado às experiências vividas e ao contexto histórico. A memória discursiva, “reconstrói o passado, organiza o presente e é atualizada por meio do acontecimento” (p.50).

A análise do discurso na perspectiva da memória discursiva nos leva a considerar os mecanismos de regulação dos diversos argumentos existentes no discurso, e observar que o sentido é previsto pela interpretação da escolha e hipótese esperadas, gerado e pré-construído para sustentarem discursos posteriores. Considerando que um discurso se apoia em discursos anteriores, mas aponta para o futuro, o sentido também deriva da posição que eles assumem no

contexto histórico e social. Essas relações de paráfrase fazem com que o sujeito do discurso "migre" da situação empírica para a posição do discurso.

Nesse contexto em que os sentidos se originam da posição e do contexto histórico-social, deve-se considerar que os significados são permeados e penetrados pela relação que estabelecem com a formação discursiva e com a memória. Portanto, só produzem sentido a partir do enunciado de características ideológicas, permitindo que as palavras mudem de sentido, de acordo com a posição de esclarecimento e compreensão exterior ao discurso. A leitura discursiva deve, primeiro, considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de uma forma e o que é dito de outra, tentando compreender e ouvir o que não foi dito, considerando a ausência como importante e significativa.

Em síntese, deve-se considerar, para compreensão desta pesquisa, o conceito de memória discursiva como um processo histórico-social e, portanto, ideológico, que resulta da disputa entre as várias interpretações que podem ser dadas a um acontecimento do presente ou do passado e que interferem e sustentam interpretações futuras. A memória discursiva seria, assim, fruto de uma memória coletiva e característica de um determinado momento histórico, em que o sujeito toma para si palavras de uma voz que não é sua, a partir do que podemos chamar de gestos de interpretação.

#### **4.1.3. Gestos de interpretação**

Pensar o texto e o discurso a partir da AD, é considerar que qualquer acontecimento enunciado, qualquer diálogo, está sempre carregado de confronto, conflito e tensão, pois a relação de sentido é caracterizada pelo fracasso, pelo equívoco e pelo erro, o que não está previsto em nenhuma regulamentação. Para tanto, nos baseamos no conceito de texto processado por Orlandi e Guimarães (1993), que considera o texto como uma unidade empírica no que diz respeito à unidade de análise, tem início, meio e fim, mas deve ser considerado no processo de discurso, sendo entrecruzado por diferentes posições do sujeito é um significado disperso. Mendes (2011) considera que o contexto sócio-histórico deve sempre ser considerado na análise de um texto, levando-se sempre em conta, que, nesta análise, os sentidos se materializam a partir de um processo de interpretação. Para a autora, não há sentidos dados, estes são sempre construídos por sujeitos que, inscritos em um determinado contexto, são afetados pelo inconsciente e pela ideologia.

É impossível discutir os discursos das estudantes do curso de Agronomia do Campus Urutaí, sem falar dos espaços institucionalizados, das condições de produção desse discurso e das características e expectativas de quem o lê e interpreta. A análise das narrativas das estudantes, a partir das concepções da análise do discurso mobiliza sempre o sujeito da fala e o sujeito que a escuta. O primeiro elabora sua fala a partir de um contexto sócio-histórico no qual está inserido, a partir de seu ponto de vista e de sua identificação com uma estrutura discursiva. O segundo é, também, um sujeito interpelado e desafiado ideologicamente, e sua escuta/ interpretação será derivada de seu lugar social e da posição do sujeito, aponta Mendes (2011).

Na perspectiva da AD, o discurso não se define como transmissor de informações, mas "(...) a influência de sentido entre interlocutores" (PÊCHEUX, 1990a, p. 170). Esses efeitos de sentido constituem-se a partir da interlocução e se materializam nas relações estabelecidas pelo interlocutor, a partir de um determinado contexto sócio-histórico. Para o autor em questão, o discurso é o objeto que permite a observação da relação entre linguagem e ideologia, ou seja, analisar o discurso, como um objeto sócio-histórico em que o linguístico intervém como pressuposto, um lugar em que se pode analisar o papel da linguagem na história, permitindo-se entender como os materiais simbólicos e o sujeito produzem sentido.

Dando continuidade à temática, é importante destacar que há uma relação constitutiva entre linguagem e exterioridade, em que os interlocutores, a situação, o contexto histórico-social e ideológico, na qual, as condições de produção do discurso serão observadas, segundo Pêcheux (1995), não somente como complemento, mas como um aspecto que dá sentido à sequência verbal produzida.

A partir dos conceitos da AD, o sujeito é uma posição dentre muitas outras. Conforme TFouni e Assonili (2006), o sujeito do discurso é constituído pela falha, dividido, desde o início, e apenas parte do que ele disse pode ser acessado. Por sua vez, os sentidos não estão soltos e nem livres, são historicamente produzidos e administrados pela ideologia. Esta, por sua vez, se revela e produz sentido em uma direção, determinada linguagem e a história. Segundo os autores, "é a ideologia que nos dá a ilusão de 'naturalização dos sentidos', ou seja, tomamos como 'evidentes', 'óbvios', os sentidos que são historicamente determinados". (TFOUNI e ASSOLINI, 2006, p.02, grifos do autor).

Dessa forma, a construção de sentidos para o sujeito que escuta, vai depender sempre, de leituras complementares, de um conhecimento adquirido, ou não, e do contexto sócio-histórico, político, econômico e cultural no qual o texto foi produzido. A prática discursiva da

leitura se dará à luz da memória discursiva, tendo em vista que o sujeito vai desconstruir a narrativa enquanto faz inferências e confere sentido a esse discurso.

Orlandi (2007) denominou essa produção de sentidos, como gestos de interpretações, ou seja, ato de nível simbólico, que se efetiva, marcado pela incompletude e se materializa, a partir da ideologia e do contexto sócio-histórico. É o que estabelece e direciona os sentidos, sendo estes, perceptíveis, ou não, para o sujeito do discurso ou seus interlocutores. Para a autora:

Todo sujeito, ao dizer, produz o que chamo de um gesto mínimo de interpretação que é a inscrição de seu dizer no interdiscurso (no dizível) para que ele faça sentido. Aí trabalha um efeito ideológico elementar que está no fato de que todo discurso se liga a um discurso outro, por sua ausência necessária (ORLANDI, 2007, p.115).

Nesse momento, importa destacar a importância do conceito de memória discursiva, ao se analisar os gestos de interpretação. Estes gestos não acontecem aleatoriamente, o sujeito, ao recorrer aos discursos já enunciados anteriormente, será interpelado e atravessado pelo contexto sócio-histórico, aos discursos disponíveis, ou seja, à memória discursiva.

Ao discorrer sobre os gestos de interpretação e sua relação com a memória discursiva, Mendes (2011) esclarece que os discursos são produzidos a partir das instituições e dos aparelhos ideológicos que gerenciam a chamada memória coletiva. Para a autora, existem uma gama de aparelhos ideológicos autorizados a “ler, a falar e a escrever” e outros que, embora não autorizados, produzem repetidos gestos, impondo aos sujeitos seu apagamento em detrimento da ideologia (p.53).

Sobre esta temática, Orlandi (2007) destaca que o gerenciamento das formas de interpretação está diretamente relacionado ao modo como a identidade do autor é concebida, por conseguinte, como é concebido o sentido da autoria. A autoria seria, desse modo, um gesto de interpretação, ou seja, o sujeito é responsável pelo sentido do que diz. O modo como ele faz e confere sentido ao texto é que caracteriza sua autoria. Considera ainda, que, na formulação, o sujeito estabelece sua posição, sob a ilusão de subjetividades, sendo ele afetado pela evidência de sua intenção, significado e ilusão literal.

Destaca-se, neste momento, que do ponto de vista discursivo, só se pode falar do *corpus* de análise a partir de um recorte de dados determinados pelos contextos sócio-históricos de sua produção, considerando, ao mesmo tempo, os objetivos teóricos, que possibilitam uma análise não subjetiva. É considerar ainda que, segundo Orlandi, “(...) o recorte é uma unidade discursiva; fragmento correlacionado de linguagem e situação” (1987, p. 139). E os dados serão

considerados como elementos que auxiliam na compreensão do modo de funcionamento da fala.

Por fim, deve-se destacar que, para a AD, não existem dois momentos separados no tempo: o da reflexão e o da análise dos dados. O objetivo do analista do discurso é compreender e explicar a relação entre o processo discursivo determinado pela história e a memória de uma passagem e, para cumprir essa tarefa, combina análise e teoria e, ao mesmo tempo, interpreta as marcas formais dentro do contexto sócio-histórico.

#### **4.1.4. Paráfrase e polissemia**

Pela perspectiva da AD não há dizer sem história, pois todo discurso é parte de um processo discursivo mais amplo que o toma em sua rede de significações, destaca Mendes (2011). A paráfrase mostra-se como a matriz do sentido, e a polissemia é a "fonte" do sentido, pois é a própria condição de existência dos discursos. Se os sentidos não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade do dizer. A polissemia é justamente a simultaneidade de movimentos distintos.

Nesse contexto, a paráfrase e a polissemia vivem em constante tensão. A paráfrase, ao retornar sempre ao mesmo espaço de discussão, causa a sensação de reprodução dos sentidos. Já a polissemia possibilita a multiplicidade de sentidos, possibilitando diferentes formas de interpretação. É a polissemia que desloca o sentido, fazendo intervir o diferente. Ao abordar esta temática, Orlandi aponta a paráfrase e a polissemia como “dois grandes processos da linguagem: a matriz e a fonte do sentido, respectivamente. Processos esses que aparecem domesticados nos modelos linguísticos, enquanto sinonímia (paráfrase) e ambiguidade (polissemia)” (ORLANDI, 1996, p. 116).

Os apontamentos de Orlandi leva a considerar a paráfrase como um retorno constante ao sentido já dito, reforçando o assujeitamento ao comando do dizer, já a polissemia traz deslocamento e ruptura, para que se possa construir novos sentidos. Esses dois processos são igualmente ativos na estrutura do discurso e são essenciais para o seu funcionamento porque se relacionam em uma tensão constante, complementam-se e limitam-se reciprocamente.

Mendes (2011), ao abordar a paráfrase e a polissemia, evidencia que, para se pensar o discurso é necessário refletir sobre as relações deste com seus interlocutores, considerando que o objeto do discurso, ao se apresentar aos interlocutores, possibilita novas formulações e



produções de sentidos (polissemia) ou esse mesmo objeto, estando encoberto pelo dizer, é dominado pelo interlocutor que o reforça, retomando um sentido já dito (paráfrase).

Orlandi (2009) complementa que se pode distinguir os discursos, principalmente, a partir das normas e das instituições, nas quais estão filiados. Nesse sentido, haveria várias formas e tipificações de discurso como o científico, o religioso e o político, que estão ainda, atrelados a determinadas especificações. A partir dessas relações de sentido e produção de efeitos, a autora propõe três tipos de discursos: primeiro, o discurso autoritário, em que a polissemia está contida e o objeto do discurso oculto pelo dizer, havendo um agente exclusivo do discurso, o interlocutor; segundo, o discurso polêmico, aquele que permanece com a polissemia controlada, porém o referente é disputado pelos interlocutores, numa tensa relação de disputa pelos sentidos; e, por último, o discurso lúdico, em que a polissemia se encontra aberta à elaboração de sentidos, resultando em uma possibilidade maior de polissemia e maior nível de interpelação do sujeito receptor do discurso.

A categorização, estabelecida por Olandi (2009), considerou, como primordial, as propriedades internas ao funcionamento do discurso, baseando-se nas relações entre referente, sentidos e sujeitos. Observa-se, portanto, que o fato de os discursos terem nomes lúdicos ou autoritários não significa que o primeiro se materialize como uma brincadeira do sujeito, este se caracterizaria, dessa maneira, como jogo de linguagem enquanto polissemia, aberto a novos sentidos e a gestos de interpretação. E o autoritário deve-se à interdição da interpretação, e não à regulação às características morais da interlocução, sendo necessário agregar e promover um discurso já significado, em que o sujeito se identifique, tendo em vista que sem a repetição não há possibilidade de novo sentido e nem de interpretação.

Em uma explanação sobre paráfrase e polissemia, Orlandi (1998) aponta a paráfrase como um retorno ao já enunciado em um discurso, que, a partir da inscrição da história, possibilita a ancoragem do por dizer no interdiscurso. Assim, se existe paráfrase é porque existe produtividade na linguagem produzindo uma nova variação do discurso. Por outro lado, a polissemia abre espaço à ruptura e ao deslocamento, se apresenta como lugar da diferença, espaço à capacidade de criatividade da língua, onde o sentido e a historicidade se misturam.

Nesse sentido, Orlandi (2009) considera que um discurso não pode se realizar apenas como autoritário, lúdico ou polêmico, existe concomitância entre eles, porém, há uma dominância de um sobre o outro. A realização do discurso precisa se sustentar, primordialmente, a partir das relações de exclusão ou inclusão e também de oposição entre eles. Estabelece, em suas análises, a reversibilidade como noção essencial à materialização do tipo de discurso, pois esta estabelece e configura os papéis entre os sujeitos em interlocução. Para a

autora, o discurso lúdico aponta para o jogo de sentidos, o polêmico para o debate e o autoritário para a interdição, porém, há sempre uma tendência a dispensar um discurso em detrimento de outro.

Portanto, para se pensar as discursividades presentes nos relatos das estudantes do curso de Agronomia do Campus Urutaí, se fez necessário analisar qual discurso ele ativa, estabelecendo sempre uma tensão entre a leitura parafrástica e alguma possibilidade de polissemia.

#### **4.1.5. Os sujeitos da Análise do Discurso**

É nesse ponto que Pêcheux estabelece, possivelmente, a ruptura mais importante para construção da teoria da Análise do Discurso (AD), a substituição do sujeito moderno por uma teoria não-subjetivista. Orlandi (1988) aponta que a teoria da subjetividade, elaborada por Pêcheux, em *Semântica do Discurso: uma crítica a afirmação do óbvio* (1975), deixa evidente a impossibilidade de se compreender o próprio sujeito no discurso, mas somente o sujeito que se constitui ideologicamente, tendo em vista que as convenções sociais e a ideologia constituem-se elementos fundamentais ao dizer.

Apesar de não abandonar em definitivo a tese do assujeitamento e da interpelação ideológica, Pêcheux não conseguiu permanecer nos conceitos althusserianos de subjetivação. No livro intitulado *A Análise de Discurso* (2011), o autor ressalta que a tomada de uma posição estruturalista demanda um rompimento com a ideia de existência de um sujeito psicológico, intencional e senhor de si. As críticas de Pêcheux sempre se direcionaram a essa falsa intencionalidade, com a qual sempre se qualificou a relação entre linguagem, mundo e sujeito.

A partir de Benveniste (2006), a noção de subjetividade passou a ser abordada com relevante valor linguístico, à medida que, para este, o homem se constitui como sujeito na e pela linguagem e, por conta disso, a linguagem não se sujeita ao homem. Segundo o autor, o sujeito, primeiro, apropria-se do pronome 'eu' para somente depois designar a consciência de si.

Ao abordar a temática da falsa intencionalidade, Orlandi (1999a) ressalta que o assujeitamento não pode ser quantificável, pois inexiste a possibilidade de se constituir mais ou menos sujeito, da mesma maneira que não se pode limitar e nem delinear os sentidos, haja vista que o dizer passa pelo campo do simbólico e do significante, portanto, a produção de sentido está implicitamente sujeita à língua, a história e à ideologia. Roudinesco e Plon (1998)

ressaltam que não há sentido que não esteja sujeito à língua, portanto, o sentido se sujeita ao sistema simbólico e ao sistema significante. Sendo o sistema simbólico baseado em signos e significações, este determina o sujeito à revelia, podendo acessá-lo, consciente e inconscientemente.

Nesse sentido, o material simbólico não se apresenta claro e nem cristalino, não se relaciona com as coisas, com os sujeitos e com o mundo real de forma incoerente, mas está sempre envolvido, sobreposto e misturado em um emaranhado de preceitos, interpretações e significações que confere para as coisas, aos sujeitos e ao mundo. Althusser (1999) elucida que, embora singular, o sujeito não pode ser uno, uma vez que é influenciado pelo inconsciente freudiano, nem pode ser livre, visto que é interpelado pela ideologia de Marx, nem ser a origem do discurso, posto que é condicionado pela história. Esclarece, ainda, que o sujeito da AD se constitui em um lugar deixado vazio pela ausência do inconsciente e da ideologia que dissimulam sua existência no interior de seu funcionamento. Roudinesco e Plon (1998) afirmam que o simbólico não pode ser cerceado e nem apreendido pelo sujeito, pois, antes que o dizer lhe venha à boca, ele é dito, falado, significado e submetido pelos sentidos, ao jogo da língua, da história e da ideologia.

Importa-se compreender que, para Pêcheux (1975,1995), a instância ideológica se concretiza na materialidade concreta, sob a forma de formações ideológicas (conceito delineado por Althusser em sua reelaboração do conceito de ideologia), reforçadas pelas práticas que ocorrem e se fixam ao longo da história, cuja força motriz advém das lutas de classes que se sucumbem mediante a ideologia dominante. Portanto, o discurso se materializa através e pela existência do sujeito, assim como o sujeito se constitui por intermédio da ideologia e a interpelação ocorre na identificação do sujeito com a forma-sujeito.

Orlandi (1988), ao analisar a ilusão de sujeito enquanto origem de si e, ainda, o sentido de um enunciado como evidente, teorizado por Pêcheux, começa por descrever duas teses das quais a autora chamou de esquecimentos. Na primeira forma, o esquecimento é inconsciente, ideológico, no qual, o sujeito tem a ilusão de ser a origem do discurso. Está ligada aos sentidos preexistentes em uma formação discursiva para que o efeito de sentido possa ser um, e não outro. Esta tese considera que o sentido é determinado pelas posições ideológicas e pelo contexto sócio-histórico em que as palavras são apreendidas e reproduzidas. As formações discursivas representam, portanto, as diversas posições do sujeito que emergem a partir de contradições, e de descontinuidades presentes no próprio discurso. Já a segunda forma de esquecimento é semiconsciente, da ordem da enunciação, efeito de linguagem. O interlocutor tem a ilusão de que há um controle sobre o que se enuncia, ou seja, a ilusão de realidade de

pensamento, e de que o que foi dito, não poderia ser dito senão de maneira única. Nesta segunda tese, palavras e expressões diferentes podem ter o mesmo sentido se se considerar, que o sentido passa pelas diferentes formações discursivas. A segunda forma de esquecimento é a matriz para formação do sentido e para constituição da forma-sujeito.

Destaca-se também que o discurso não está isento das forças hierarquizadas que o moldam e o sustentam, é essa hierarquia que garante, por exemplo, que o discurso do professor possua mais valor que a fala do estudante, afirma Orlandi (2009). As condições de produção desse discurso implicam a ordem do imaginário, visto que o sujeito, ao se inserir na ordem do discurso, passa a ser considerado em uma posição, pois este, no ato de falar, traz consigo o lugar social que representa, o qual é afetado pelas diversas relações de poder que o moldam e o constituem. Pêcheux, em (1990a), ao iniciar seus estudos sobre a teoria de AD, denomina as imagens que os interlocutores de um discurso possuem de si e do outro, como formações imaginárias.

Pêcheux (1990a) ao abordar a sensação de posse do sentido pelo sujeito, o denomina de teatro da consciência, ou seja, um mecanismo de identificação e representação dos papéis atribuídos ao indivíduo, a partir de sua inserção linguagem. O sujeito do discurso, se conhece e se reconhece e se constitui, a partir dos meios que lhe é proporcionado pelas estruturas de linguagem. Uma questão essencial nesse processo de reconhecimento de si, está relacionado à linguagem histórica, nos sentidos concebidos previamente ao sujeito, visto que este é um processo ideológico, que não acontece de modo homogêneo, pois sempre está presente o fracasso, a distração e as contradições. Orlandi (1999b) ressalta, que a própria língua é capaz de falha, pois esta, é constitutiva da ordem simbólica. O erro é constituinte do discurso, assim, o discurso é sempre falho, porque a inscrição da língua na história é que produz o erro. O equívoco é a falha da língua na história que se dá no funcionamento da ideologia.

É interessante observar que, Pêcheux (2011), de alguma maneira, se refere às representações, pois, para este, o sujeito do discurso não se refere à presença física, mas aos lugares representados por elas nos processos discursivos, ou seja, as formações imaginárias de posições que representam as situações. Esses processos discursivos não ocorrem através do contato físico entre os sujeitos, mas representam as imagens que estes constroem sobre si e os outros. E, ainda, que esses processos de representação das ideias ocupadas pelo sujeito, por meio das imagens construídas de si e dos outros, evidenciam que a identidade é uma questão de construção, inerente ao à sua própria definição de sujeito. Embora se tenha a tendência a considerar a identidade como algo que nasce com o sujeito, é de origem biológica e não dada, esse processo pode ser explicado a partir da ideologia, que o molda, sem se mostrar agindo,

dando a ilusão que a identidade é algo inerente e essencial ao ser humano e não uma construção. Essa formação de identidade, pensada a partir das teorizações de Pêcheux (2011) sobre a Análise de Discurso, remete-se, diretamente, às formações discursivas que funcionam entrelaçadas à formação ideológica, com a qual o sujeito se identifica, sem que se perceba ser interpelado.

Enfim, pensar a AD, a partir da perspectiva teórica de Pêcheux (1990, 1993, 1995, 1996, 1999, 2000 e 2011), nos leva a compreendê-la como um campo do saber que extrapola os limites linguísticos e textuais, questão já explicitada em 1990a, em que se propõe um deslocamento de perspectiva teórica que possa intervir nos conceitos exteriores à linguística da época. Destaca-se que um discurso não pode ser reduzido simplesmente a um texto, nem deve ser analisado como se fosse. É necessário atravessá-lo pelos conjuntos de discursos possíveis a partir de um determinado contexto, pela história na língua, e pelos sujeitos que se constituem a partir dele. E considerar que este muda conforme mudam as formações discursivas, o contexto sócio-histórico à que um discurso está relacionado, e à maneira como o sujeito é interpelado na formação ideológica.

#### **4.2. AS CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS DAS ESTUDANTES COTISTAS DO CURSO DE BACHARELADO EM AGRONOMIA CAMPUS URUTAÍ**

Apresenta-se, neste momento, as análises dos discursos das estudantes do curso de Agronomia do Campus Urutaí, destacando que, estas constituem-se como “um possível”, entre várias “outras possíveis” análises, sempre inacabadas e com sentidos ainda a serem revelados, tendo em vista, que para AD, o discurso está sempre marcado pela incompletude, carregado de sentidos, se constituindo a partir da ideologia e do contexto sócio-histórico, tendo a "incompletude" como condição e característica inesgotável das análises discursivas.

A análise que se segue foi construída entendendo que os discursos são afetados pelo contexto sócio-histórico-ideológico, produzindo efeitos de sentidos e gestos de interpretação que influenciam e sedimentam opiniões, sempre retomando os sentidos pré-construídos de ser mulher no curso de Agronomia.

Identificamos nas estudantes, sujeitos partícipes dessa pesquisa de doutorado, garantindo seu anonimato, pela nomenclatura “Estudante”, seguido de um número para sua identificação particular, organizando da seguinte maneira: Estudante 1, Estudante 2, Estudante

3, Estudante 4, Estudante 5. É necessário destacar que o termo “Estudante” refere-se às estudantes mulheres que estavam regularmente matriculadas no curso de Agronomia no ano de 2020, que preencheram os critérios de seleção, responderam o integralmente o Questionário com questões objetivas realizado no *Google Forms* e, ainda, participaram da entrevista semiestruturada realizada por vídeo conferência, em detrimento da necessidade de distanciamento social, sugerida pelos órgãos de saúde, em virtude da pandemia mundial da COVID-19.

Tendo em vista os objetivos (geral e específicos) estabelecidos para elaboração desta tese e seguindo os pressupostos teórico-metodológicos da AD, destaca-se os recortes selecionados a partir dos critérios estabelecidos para “seleção dos sujeitos” e previamente apresentados anteriormente no capítulo introdutório e ao longo desta pesquisa. Embora o sujeito da AD não seja o “[...] sujeito empiricamente coincidente consigo mesmo” (ORLANDI, 2009, p. 48), optou-se por apresentar os sujeitos participantes e as condições de produção reunidos a partir de categorias de análise, uma vez que se procurou, a partir dos gestos de interpretação, evidenciar as formações discursivas presentes nas relações entre os gêneros e como elas interferem e condicionam a constituição das subjetividades das mulheres no curso de Bacharelado em Agronomia do IF Goiano - *Campus Urutaí*

A autora propõe, ainda, que uma análise se faz por etapas, a saber: 1) constituição do *corpus*; 2) delimitação do objeto discursivo; 3) investigação do processo discursivo, sendo que estes procedimentos estão intimamente interconectados. Para a autora, “decidir o que faz parte do *corpus* já é decidir acerca de propriedades discursivas” (ORLANDI, 2009, p. 63). Nessa perspectiva, Pêcheux (1982), aponta, que o *corpus* “é um sistema diversificado, estratificado, disjunto, laminado, internamente contraditório, e não um reservatório homogêneo de informações ou uma justaposição de homogeneidade contrastada. Em suma, um corpus de arquivo textual não é um banco de dados” (PÊCHEUX, 2014, p. 165). Dessa maneira, a concepção do *corpus* permite compreendê-lo a partir de um espaço heterogêneo, considerando para além das palavras, a sua condição de produção, dentro de um contexto sócio-histórico.

Admitindo essa possibilidade, iniciamos a primeira parte das análises dos discursos das estudantes do curso de Agronomia referente às Percepções de Gênero na Sociedade Brasileira. Neste recorte, serão considerados os aspectos referentes ao papel da mulher na sociedade brasileira, reconhecimento do papel feminino na sociedade brasileira e, ainda, o conhecimento das políticas sociais para as mulheres.

#### 4.2.1 Percepções de gênero na sociedade brasileira

Magalhães (1980) ao discorrer sobre “O Papel da Mulher na Sociedade” aponta que certamente, são vários esses papéis: de dona de casa, esposa, mãe de família (que enfrenta jornada dupla de trabalho), profissional (trabalhando dentro e fora do lar). Todavia, para esta tese, é importante destacar também a luta que estas enfrentam diariamente para se manterem em pé de igualdade perante os homens e se estabelecerem na sociedade na qual são membros.

É importante salientar, nesse momento, em que se intenta debruçar sobre os discursos das estudantes, que estes não são isentos de interferência do mundo a sua volta; nestes, encontra-se o “verdadeiro nó” apresentado por (MALDIDIER, 2003, p. 15), que entrelaça as questões relativas à língua, ao contexto sócio-histórico e ao sujeito, o que nos permite analisar para além das palavras, a textualização da ideologia através de gestos de interpretação daquilo que anteriormente já foi dito.

Essa relação entre o discurso proferido pelas estudantes e a luta enfrentada pelas mulheres pode ser observada a partir dos trechos dos discursos das estudantes do curso de Agronomia do Campus Urutaí, quando perguntadas sobre **Papel da mulher na sociedade brasileira**, conforme os trechos destacados abaixo:

A Estudante 1 destaca que “antigamente, a mulher é só servia é para ser mãe né ficar em casa cuidando de tudo, mas hoje a mulher ela pode exercer qualquer papel na sociedade”, a dupla jornada e a luta pelos direitos iguais são corroborados nos trechos dos discursos da Estudante 2, 3 e 5, respectivamente: a segunda aponta que “O papel da mulher que hoje trabalha é: trabalho, casa, trabalho”; a terceira que as mulheres entraram fortemente no mercado de trabalho e foi onde elas conseguiram mostrar sua força e mostrar que não era menos que os homens lutar pelos seus direitos e desde então nunca deixou de lutar por que na época os homens achavam que que as mulheres serviram só para ser dona de casa; a estudante 5 aponta que as “mulheres entraram fortemente no mercado de trabalho e foi onde elas conseguiram mostrar sua força e mostrar que não era menos que os homens lutar pelos seus direitos e desde então nunca deixou de lutar por que na época os homens achavam que que as mulheres serviram só para ser dona de casa”.

Magalhães (1980) continua a análise sobre “O Papel da Mulher na Sociedade”, apontando como “primeira e fundamental razão, da qual derivam todas as outras, é o tratamento tradicionalmente desigual entre a mulher e o homem. Criou-se a imagem da mulher como um ser fraco, dependente, submisso, cuja principal função é criar filhos” (p. 130). A autora continua em sua análise ponderando que esta imagem, de mulher subalterna ou, no mínimo, subsidiária

ou complementar ao homem originou-se desde a antiguidade, reforçada através do casamento, das artes, das leis e todo um contexto social que destinava à mulher um lugar de inferioridade.

Analisando este aspecto a partir dos conceitos postulados pela AD, compreende-se, a partir de Pêcheux (1975, p. 92.), que “o fato de que a língua seja indiferente à divisão de classes e a sua luta, não quer dizer que as classes sejam indiferentes à língua. Ao contrário, elas a utilizam, de modo determinado, no campo do seu antagonismo, especialmente de sua luta política”. Embora na elaboração das teorias que sustentaram as concepções da AD francesa, Pêcheux tenha reelaborado grande parte das teses de Althusser, a ideia althusseriana de “luta de classes na teoria” perpassa o trabalho de Pêcheux, um filósofo que acreditava que a teoria deveria intervir na luta de classes. Porém, lutar contra uma tradição de milênios não é fácil, à medida que elas vêm sendo mantidas por uma sociedade patriarcal, onde os homens sempre dominaram a oratória, fizeram as leis e dirigiram o rumo das nações.

Deve-se considerar também, o papel de passividade assumido pelas mulheres, que saíam de casa somente para trabalhar, quando somente o ganho era indispensável ao seu sustento, destaca (Magalhães, 1980), assumindo assim um papel secundário diante do trabalho. E ainda, que, a mulher não se percebe como igual na sociedade, há sempre um discurso contraditório inerente às relações ideológicas que se estabelecem entre as classes, contradições que podem ser observadas no discurso da Estudante 4, que ao discorrer sobre “Papel da mulher na sociedade brasileira” reitera um ponto abordado em outra questão, o da discriminação na realização de suas atividades estudantis:

Mas voltando aquela pergunta anterior, as vezes nem é intenção dos meninos de ser machista, acho que eles são, sem perceber, acham que a gente não vai dar conta do serviço, aí fala “não você é menina, não precisa fazer isso, ou não precisa pegar no pesado, tadinha você é mulher” Eu não considero isso discriminação de maneira agressiva, mas acho que eles fazem sem perceber. Agora mesmo, eu tô fazendo estágio e meu orientador fala “pode ficar tranquila eu faço isso” e eu tenho que reforçar sempre que eu quero fazer, as vezes eu penso “gente, eu dou conta disso.

É importante destacar, no trecho do discurso da estudante, as contradições que aparecem em seu discurso, quando a estudante considera “às vezes nem é intenção dos meninos de ser machista, acho que eles são, sem perceber”, e, em seguida, complementa “Eu não considero isso discriminação de maneira agressiva, mas acho que eles fazem sem perceber.”, demonstra, de maneira sucinta, como “somos afetados pela ideologia, como os sentidos “[...] são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isto que



significam, e não pela nossa vontade” (ORLANDI, 1999, p. 35) e como esta, molda o discurso do sujeito, determinando, assim, aquilo que pode ser dito ou não.

Santos e Oliveira (2010) abordam a temática da igualdade entre os gêneros, ressaltando a necessidade de se considerar a historicidade dos sujeitos envolvidos no discurso, neste caso em específico, a Estudante 4, e observar que as relações entre homens e mulheres envolvem além das características sexuais, sendo determinada por elementos significativos, que reproduzem valores e estabelecem as diferenças entre os sexos em relação à escola, trabalho, família e política. Esses valores, podem ser observados no trecho do discurso da estudante quanto à posição adotada pelo orientador de estágio “meu orientador fala: ‘pode ficar tranquila, eu faço isso’”, há sempre ato de diferenciação entre os sexos, muitas vezes, disfarçado sob o discurso de proteção da mulher, a partir de valores que são, subjetivamente, construídos e introjetados e depois reproduzidos ao longo da vida cotidiana.

Da mesma forma, foi perguntado às estudantes de Agronomia, participantes da pesquisa, como elas veem “O Papel do homem na sociedade brasileira”, esse questionamento levou em consideração, os apontamentos realizados por Pêcheux, quanto aos protagonistas do discurso, em que esclarece que os pontos A e B designam não organismos humanos individuais, mas “lugares determinados na estrutura de uma formação social” (PÊCHEUX, 1969, p.81). Destaca-se que: a Estudante 1, embora tenha relatado, em um primeiro momento, a dificuldade que as mulheres enfrentam devido a jornada dupla, considerou que a participação “Do homem parecido com a mulher ele pode ser o que ele quiser hoje em dia”. A Estudante 3 considerou que “O papel do homem na sociedade é importante assim como às mulheres, porém se você for olhar em relação ao serviço né, ao trabalho você vê uma certa competição” (grifo nosso). Nesse contexto, é importante ressaltar o conjunto de mecanismos formais que produzem um discurso, a partir de circunstâncias específicas, o que conduz à percepção de que o discurso carrega algo além da transmissão de informação, mas um complexo conjunto de regramentos e normas que define e efeitos de sentido que moldam o discurso entre os pontos A e B.

No recorte do discurso da Estudante 4: “Para muitas famílias, ainda tem aquele sentimento patriarcal né, que o homem que tem que fazer, que ele precisa sustentar a mulher, e ela trabalha se quiser. Falo pela minha família que é bem tradicional e ainda tem essa visão. Mas no geral tá equilibrado, só algumas famílias que possuem essa visão”, ao abordar “O papel do homem na sociedade brasileira”, ela aponta a complexidade das relações entre os gêneros, em que o papel do homem foi historicamente estabelecido e reforçado pelos discursos ideológicos que atualizam as formas de opressão em cada conjuntura social, política e cultural. Isso nos permite constatar que no universo das relações sócio históricas, vivenciamos “uma

construção social sexuada”, em que os homens, desde de pequenos e também nas escolas e nas IES são diferentemente qualificados e capacitados para o ingresso no mundo do trabalho (SANTOS e OLIVEIRA, 2010, p. 13).

Estas posições, estabelecidas e determinadas a partir do contexto histórico-social, são evidenciadas nos discursos das demais estudantes, que expressam a dificuldade da mulher para se estabelecer na sociedade, tendo em vista, que historicamente, derivada de uma sociedade patriarcal, o homem possui seu papel definido como genitor e provedor do lar conforme se observa nos recortes selecionados:

Estudante 2: Quando você vê o papel do homem, é diferente do papel da mulher, bem diferente, porque para o homem, as questões para ele, acaba sendo mais fácil em muitos aspectos né. Ele consegue ter um melhor desempenho profissional, assim, tecnicamente porque o pessoal não dá muita chance para mulher, então ele acaba desenvolvendo mais profissionalmente que a mulher.

Estudante 5: Eles sempre acham que eles estão no lugar que sempre foi deles, a gente é que tá conquistando esse espaço na sociedade, a gente ainda está construindo nosso espaço na sociedade, os homens sempre tiveram lá.

Nos termos destacados, a partir dos discursos das estudantes acima, se faz útil pensar a ideologia, quanto a formações ideológicas, destacadas por Pêcheux (1988), considerando que esta interpela o indivíduo em sujeito e se realiza através do complexo das formações ideológicas que, para o autor “[...] fornece a ‘cada sujeito’ sua ‘realidade’, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas - aceitas - experimentadas” (PÊCHEUX, 1988, p. 162).

Peixoto, Alencar e Ferreira (2018) apontam que as formações ideológicas que se dão na sociedade, regionalmente, e em diferentes domínios (como escola, religião, família), são marcadas por relações de desigualdade e de subordinação, envolvendo não apenas os objetos ideológicos, mas também seus modos de uso, isto é, suas práticas. As relações de desigualdade e subordinação entre as diferentes regiões dos AIE constituem, pois, a luta ideológica de classes, de tal modo que a transformação das relações de produção só é possível no interior do complexo em que consistem tais aparelhos, quando se impõem novas relações de desigualdade e subordinação.

Magalhães (1980) defende que poucas mudanças foram realizadas nas sociedades patriarcais e considera, que estas, continuam insistindo em que a família seja dirigida pelo homem, cabendo à mulher a obrigação de “colaborar” no sustento da família, apenas quando os rendimentos do marido forem insuficientes. Os autores Haroche, Pêcheux e Henry (2007) lembram que uma certa *formação* social, em um dado momento histórico é definido pelo modo de produção e pelas relações de classe que compõem essa sociedade, estas correspondem a

“*posições* políticas e *ideológicas*, que não constituem indivíduos, mas que se organizam em *formações* que mantêm entre si uma relação de antagonismo, de aliança ou de dominação” (p.26; itálicos dos autores).

Destaca-se, ainda, as relações entre indivíduos de uma sociedade, enquanto movimento que a partir dos discursos contraditórios ou não, reproduzem e reforçam diferenças, desigualdades que interferem também, no “Reconhecimento do papel feminino na sociedade brasileira”. Tendo em vista, que a tecitura do sujeito, a partir de suas singularidades, passa, em primeiro lugar pelo olhar do outro, manifestado como discurso do inconsciente, é “de onde vêm as determinações simbólicas da história do sujeito. É o arquivo dos ditos de todos os outros que foram importantes para o sujeito [...]” (QUINET, 2012, p. 21).

Assim, com o propósito de cumprir os objetivos elencados para essa tese, foi perguntado às estudantes do curso de Agronomia: “em que situações você se sente mais reconhecida como mulher?”, no qual, destacamos os seguintes recortes: Estudante 1: “[...] quando alguém reconhece que eu tô fazendo [...]E quando a pessoa fala assim, nossa você sabe mesmo, é muito bom ser reconhecida por isso.”.

Segundo Lacan (1998), é a partir do olhar do outro que o eu se constitui, dessa maneira, o sujeito mulher, estudante do curso de Agronomia, se reconhece, primeiro no discurso do outro, lugar de referência para o sujeito, que assujeitados ao Outro<sup>6</sup>, ao campo simbólico e aos discursos que se recebe “de fora” se tece sua própria singularidade. Para o autor,

A assunção jubilatória de sua imagem especular por esse ser ainda mergulhado na impotência motora e na dependência da amamentação que é o filhote do homem nesse estágio de *infans* parecer-nos-á, pois, manifestar, numa situação exemplar, a matriz simbólica em que o [eu] se precipita numa forma primordial, antes de se objetivar na dialética da identificação com o outro e antes que a linguagem lhe restitua, no universal, sua função de sujeito (LACAN, 1998, p. 97, grifos do autor).

Ao abordar as concepções psicanalíticas para esboçar a temática do “Reconhecimento”, parte-se da concepção que Lacan, Quinet e Fédida, enunciam seu discurso também, a partir da ordem histórica, pois a história inscreve-se, primeiramente, na língua para que esta produza sentidos. A visão de historicidade adotada pela AD é de acontecimento, ou seja, de que o passado não se configura uma região organizada, imutável,

---

<sup>6</sup> Lacan (1998) distingue e grafa o outro (com letra minúscula), do Outro (com letra maiúscula). O primeiro é o pequeno outro, manifestado como seu semelhante. O segundo, o grande Outro, manifestado como discurso do inconsciente, é um lugar, de ontem provém todas as determinações simbólicas da história do sujeito.

sem sofrer a interferência do presente. Ao contrário, existe uma memória que atualiza e presentifica os discursos. Para Pêcheux (2010), a memória estrutura a materialidade discursiva complexa, que é estendida como uma dialética da repetição e da regularização.

A memória seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 2010, p. 52).

As Estudantes 4 e 5 consideram também a importância do olhar do Outro, para estas, é importante que, antes de si mesma, o outro lhe reconheça, para que possam, também, a partir do que vem “de fora”, se reconhecerem enquanto mulheres. Esse outro, enquanto sujeito social também está dotado de história e linguagem, e carrega consigo uma gama de valores e crenças, que o interpelam cotidianamente, conforme destaca-se nos recortes que se segue: Estudante 4: “Muitas vezes, eu conheço uma pessoa e falo que faço agronomia e ela logo já comenta como é legal uma mulher gostar da área de agronomia.”

Complementando a temática do reconhecimento a partir do olhar do outro, observa-se, ainda, no recorte do discurso da Estudante 4: “A gente vê que a gente tem um certo reconhecimento de ser mulher e estar em um curso que tem a maioria de homens.”, que nessa relação espelhada, em que se situa a formação do sujeito e o reconhecimento de si, que esta se inicia a partir da observação do outro, enquanto sujeito social, dotado de cultura e linguagem e, posteriormente, com a entrada do sujeito no simbólico e suas determinações da história do sujeito (outro), “[...] o olho não pode ver a si próprio e só encontra sua imagem num outro olhar, pois olho é espelho, mas não de si mesmo; o espelho simultaneamente reúne o mesmo e o Outro” (FÉDIDA, 1988, p. 45).

A Estudante 5 destaca também a necessidade de primeiro se tornar visível para, então, se fazer reconhecida:

Mais reconhecida, tipo assim, questões de laboratório, tipo um corte histológico o professor elogia, que isso as meninas conseguem, só assim mesmo, exemplo, em trabalhos, as professoras citam os das meninas e aí dizem “olha meninas, essa área é para vocês, é isso.

Segundo Assoun (1999), ao se olhar no espelho, ao se tornar “visível”, o reconhecimento de si estará sempre sob a referência de um “[...] olhar do Outro que o define” (p.11). Estando visível, sendo reconhecido, haverá um jogo do qual o sujeito não pode escapar, para estar no mundo, para ser, haverá de ser olhado de toda parte e também de se fazer visível.

É necessário, observar mais uma vez nos recortes que se seguem, primeiro da Estudante 4: “é legal uma mulher gostar da área de agronomia”, seguido do trecho da Estudante 5: “olha, meninas, essa área é para vocês”, a incidência da ideologia e da história, assim como de aspectos inconscientes que, na forma de indícios, possam surgir na materialidade discursiva, possibilitando a discussão dos sentidos sobre o reconhecimento do papel da mulher na sociedade brasileira e conseqüentemente discutir como elas são reconhecidas em um curso, majoritariamente, ocupado por homens, como é o caso do curso de Agronomia. Para Pêcheux “o traço comum a essas duas estruturas, respectivamente chamadas de ideologia e inconsciente, é o fato de elas operarem ocultando sua própria existência, produzindo uma rede de verdades subjetivas evidentes, com o ‘subjetivas’ significando, aqui, não que afetam o sujeito, mas em que o sujeito se constitui (PÊCHEUX, 1996, p. 148).

Importa ressaltar que a psicanálise, aqui, não está sendo tomada no sentido de “psicanalisar” a temática, mas evidenciar sua aproximação com a AD, como contribuição metodológica que permita observar, na materialidade do discurso, as possíveis capturas das formações discursivas inconscientes, permitindo que a psicanálise “[...] possa ser empregada como uma estratégia de leitura, que leva em conta a memória e a história como textualidade, bem como a singularidade enunciativa [...]” (DUNKER, 2014, p. 155).

#### **4.2.2 Participação feminina no curso de Agronomia e questões de gênero**

Payer (2012) trouxe a contribuição que o discurso opera a partir do conceito de memória, que pressupõe que uma ampla gama de modos de memórias (histórica, social, cultural) são reconhecidos, e o discurso é um dos fundamentos materiais para sua operação. Portanto, a autora refere-se à memória discursiva como um conjunto de enunciados mais ou menos homogêneos, cuja função é condensar discursos e manter certos conhecimentos na sociedade, ora claros, ora opostos, entrelaçados ou sobrepostos, saberes estes, inscritos pelo sujeito ao tomar a fala.

Portanto, acredita-se que as palavras não nascem no momento em que são ditas, pelo contrário, as palavras carregam os rastros do caminho que percorreram. A construção de uma memória histórica e discursiva, estabelece ecos e reverberações nos discursos atuais, destaca (BIRMAN, 2001). Avançando com as discussões, compreende-se que trajetória histórica, se reflete nas condições de trabalho, educação e família – sustentam o paradigma da diferença

sexual e da igualdade de direitos, esses paradigmas, pressupõem a existência de comportamentos femininos e masculinos. Para o autor, as pesquisas desenvolvidas pelas Ciências da Educação acerca da presença da mulher na educação trazem elementos importantes para o entendimento da relação que se estabelece entre o feminino a profissão.

Cumprido ressaltar que, na análise dos discursos das estudantes do curso de Agronomia, percebeu-se que as questões relativas às diferenças educacionais e profissionais entre homens e mulheres estão inseridas no contexto de construção de uma memória histórica, social, cultural, e estão profundamente marcadas por impasses, ambiguidades, avanços, retomadas, prolongamentos e rupturas que se materializam nos discursos.

Tamãna movência discursiva levou esta pesquisadora a considerar que tratar as relações de gênero dentro dos cursos de Agronomia, pressupõe relacionar-se tais questões às discussões sobre o(s) porquê(s) da escolha do curso, família, e a participação feminina no curso de Agronomia e a importância da ideologia para as construções discursivas destas estudantes.

Antes de se iniciar a segunda parte da análise dos discursos das estudantes do curso de Agronomia, reitera-se a importância da ideologia enquanto formações que se estabelecem em distintos domínios (como escola, religião, família). Considerar-se-á o desenvolvimento das análises a ideologia enquanto fruto da relação entre humanos socialmente organizados que, não sendo um fenômeno natural, é eterno, assim como o inconsciente, operando, assim, pela ocultação de sua própria existência (PEIXOTO; ALENCAR; FERREIRA, 2018). Esta interpelação do sujeito pelo ideológico e pelo inconsciente, gera, como coloca (PÊCHEUX, 1996), o que denominou de verdades evidentes, efeito último da ideologia, a evidencia, na produção do sentido e na constituição do sujeito.

Retomando-se o processo de análise discursiva, a partir das relações entre ideologia e as construções discursivas, foi perguntando, primeiramente, às estudantes do curso de Agronomia “Como as famílias das estudantes reagiram à entrada destas na Educação Superior e o porquê da escolha do curso na área de Ciências Agrárias”.

Quanto à primeira pergunta, a respeito da reação familiar à entrada das estudantes na Educação Superior, a primeira aponta que “todos ficaram muito felizes porque o meu pai não teve isso tudo, mas a minha mãe já tem eu sempre foi o sonho dela que eu faço em qualquer faculdade”, a segunda estudante: “Eles ficaram muito felizes, minha mãe achou bom demais, ela sempre sonhou que eu estudasse em um curso superior”, a quarta ressalta que os pais “[...] nunca questionaram o que eu queria, eles queriam que eu fizesse um curso superior.”, a mesma resposta, pode ser observada através do recorte da resposta da quinta estudante: “Assim, meus pais, eles sempre quis que eu estudasse, eu, meus irmãos, porque eles não estudaram, só fizeram

a primeira e segunda série, eles queriam muito que a gente fizesse faculdade”.

Ressalta-se que somente a terceira estudantes apresentou uma resposta divergente das demais colegas de curso, relatando que “Tudo que minha família mais quer, principalmente meu pai é me ver formando em Agronomia então no geral todo mundo da minha família que soube que eu consegui engraçado no curso ficaram muito felizes”.

O que se verifica a partir da análise dos discursos das estudantes do curso de Agronomia, é que possuem origem de camadas populares, com exceção da estudante 4, todas são filhas de pequenos proprietários de terra, e que as famílias, em sua maioria, não tiveram a oportunidade de adentrar na Educação Superior, destaca-se, ainda, que segundo o relato da estudante 5, os pais estudaram somente até a segunda série do fundamental.

Bourdieu (2003a), em seu livro intitulado *O Poder Simbólico*, acentua que a origem social dos alunos leva às desigualdades escolares e, mais ainda, que as desigualdades escolares reproduzem o sistema objetivo de posições e de dominação e, ainda, aponta o aumento do capital cultural como uma estratégia adotada pelas classes menos favorecidas de romper com o ciclo de exclusão. Esta estratégia pode ser observada a partir dos discursos das estudantes, que demonstram que os pais, vislumbraram na Educação Superior, uma oportunidade para que as filhas, pudessem romper com o ciclo de exclusão econômica, social, cultural e educacional. O autor aponta, ainda, que o capital cultural, uma vez incorporado, é importante no futuro escolar dos filhos, uma vez que seus referenciais culturais, sociais e escolares, ou seja, a sua herança familiar facilita ou dificulta o aprendizado de conteúdos escolares e atuam como uma ponte entre o mundo e a escola.

Em outro momento, foi perguntado também às estudantes do curso de Agronomia, o “Porquê da escolha do curso na área de Ciências Agrárias”, o qual se separou para a análise os seguintes abaixo, que serão abordados a partir de suas semelhanças:

Estudante 1: Porque sempre foi meu sonho de atuar na área de medicina veterinária ou na agricultura. Sempre gostei muito, os meus pais desde que eu era pequena tem roça e sempre produziram. Atualmente a gente não produz mais mas sempre, produziram sempre, e eu sempre quis ter essa sucessão sempre quis ajudar meu pai. E eu sempre na minha vida toda gostei muito de planta eu sou apaixonada na minha casa tem vários na casa da minha mãe tem várias ou amo demais.

Estudante 2: Também por ser uma pessoa que já via minha vó fazer de tudo e já ser criada nessa área eu achei interessante aí resolvi tentar e consegui.

Estudante 5: Primeiro porque meus pais são de agricultura familiar, e eu quero muito conseguir ajudar eles, porque eles são de reforma agrária. Meus pais não conseguem produzir quase nada porque a terra aqui é pura pedra. Nem sei como eles conseguem viver aqui. Meu sonho é ajudar eles,

eu decidi fazer esse curso para isso. Eu quero estudar, meu foco é em agricultura familiar, em sistemas de produção voltado para pequenos produtores”.

Os discursos acima reiteram a concepção bourdieusiana de que os referenciais culturais interiorizados no meio familiar interferem e orientam o que chamou de “questão de gosto” (idem, p. 75). Nessa perspectiva em que as relações sócio históricas interferem na concepção de mundo e na elaboração discursiva do sujeito, Pêcheux (1999) destacou que cada sujeito, na sua elaboração discursiva, o relaciona, com o interdiscurso ou memória discursiva, ou seja, aquilo que de alguma forma já foi dito. Reitera-se, portanto, que essa interpelação do sujeito pelo ideológico, pelos valores apreendidos ao longo da trajetória sócio histórica dos familiares e do próprio indivíduo, moldam os discursos, mesmo que de maneira imperceptível, sustentam certos conhecimentos na sociedade através de sua inscrição a partir da fala do sujeito.

Dessa maneira, o que se observa, nos discursos da Estudante 1, Estudante 2 e Estudante 3, que estas relacionam suas escolhas pelo curso na área de Ciências Agrárias aos referenciais culturais, sociais e escolares, “ao fato de ter sido criada nessa área”, de, “desde pequenas”, terem vivenciado experiências enquanto filhas de produtores rurais. Destaca-se, também, que os filhos são afetados pelo capital humano dos pais, conforme se observa no trecho da resposta da Estudante 5: “Meu sonho é ajudar eles, eu decidi fazer esse curso para isso.”, o que se leva a considerar que as escolhas e o gosto são totalmente originados do livre-arbítrio, mas, em parte, determinados pelas condições de existência, pelo estilo de vida, pelos estilos de vida, que vão moldar as preferências do indivíduo.

Quanto à temática, destacamos que a Estudante 3, declarou que:

Eu escolhi esse curso, mais por questão de afinidade mesmo sempre me identifiquei muito com o curso por mais que seja a minha segunda opção mas a primeira também envolve a área agrária seja pecuária lavoura algo que eu gosto de fazer e é algo que eu me identifico muito e por mais que tem essas dificuldades por envolver muito o gênero masculino mas eu acho que quando a gente faz o que gosta é bem mais fácil você conseguir chegar onde você quer.

Assim como as demais estudantes entrevistadas, esta declarou que a escolha motivou por sua identificação, porém, destacou haver uma certa dificuldade, por haver o que chamou de “*questões de gênero*”.

Dornelas (2018, p. 75), com relação às dificuldades enfrentadas pelas mulheres em estabelecerem uma identidade profissional, aponta que as mulheres “são assujeitadas à massificação de seus desejos, capturadas ideológica e inconscientemente, para uma



profissão (im)possível, é nesse espaço e lugar que suas subjetivações se constituem”. A autora destaca a importância do discurso enquanto mantenedor e reproduzidor de espaços sociais, e, ainda, que as mulheres cumprem a sua sina, mas, também, fundam seus espaços de atuação.

A Estudante 4, contrapondo os discursos das demais, esclarece que sempre quis fazer esse curso deste o ensino fundamental, em detrimento de ter nascido e crescido em Goiânia, “eu nasci e cresci em Goiânia, na minha família ninguém mexe com roça e na minha família ninguém mexe com roça e eu sempre quis estudar sobre plantas e produzir meu próprio alimento”. Nesse recorte do discurso, observa-se as diferenças e ambiguidades, os deslocamentos e retomadas, as réplicas e os contra-discursos, que tentam restabelecer implícitos e delinear acontecimentos e o espaço de memória, conforme proposto por Pêcheux (1999). Ao tomar a palavra, ao dar sentido e interpretar, ao mesmo tempo em que sujeito do discurso nega tal interpretação, este naturaliza o que é produzido na relação sócio histórica, como se pode observar, mais uma vez, no recorte que se segue: “eu nasci e cresci em Goiânia, na minha família, ninguém mexe com roça” (grifo da pesquisadora).

Reitera-se, portanto, que as formações ideológicas, interpelam o discurso da Estudante 4 que, embora relate que sempre quis estudar sobre plantas, a própria escolha lhe causa estranheza, tendo em vista que é de origem urbana e nenhum de seus familiares “mexe com roça”, e, mesmo assim, a estudante optou por um curso na área de Ciências Agrárias.

Partindo dos recortes destacados acima, evoca-se, nesse momento, uma importante discussão, a paixão pelo impossível, que Dornellas (2018, p. 71), definiu como “um desejo entendido como possível. No recorte do discurso da Estudante 3: “eu escolhi esse curso, mais por questão de afinidade mesmo sempre me identifiquei muito com o curso”, é possível identificar esse desejo possível. Porém, deve-se atentar para o fato de a autora ressaltar que o significante paixão, gosto ou vontade, não deve ser entendido no sentido de vocação ou missão, mas como um sentimento que se constitui a partir da existência e experiências dos sujeitos, que muitas vezes incorporam o desejo a uma possibilidade de realização, conforme se observa nas palavras da Estudante 1: “eu sempre quis ter essa sucessão sempre quis ajudar meu pai”. Nesse sentido, entende-se que a escolha por um curso na área de Ciências Agrárias pode possuir uma estreita relação com a vontade e a possibilidade de realização dos desejos paternos.

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos para a pesquisa que compõe esta tese de doutoramento, perguntou-se também às estudantes participantes da entrevista, se estas: “no desenvolvimento das atividades acadêmicas (aulas teóricas, práticas, estágio), por

ser mulher, você já enfrentou alguma atitude de preconceito, discriminação ou assédio dos estudantes do curso, estudantes de outro curso, dos professores, gestores?” e, ainda, como elas percebem “o papel da mulher na área de Ciências Agrárias, em especial, do curso de Agronomia”.

Destacamos que as perguntas acima foram cuidadosamente agrupadas, tendo em vista o conteúdo dos discursos das estudantes, que, ao responderem sobre o papel da mulher nas ciências agrárias, apontaram episódios de discriminação/preconceito sofrido por elas, ou por outras estudantes/profissionais da mesma área.

Previamente às análises dos discursos das estudantes, se faz necessário destacar que a luta em busca de estabelecimento no espaço social e do reconhecimento no contexto das profissões historicamente ocupadas por homens se constitui como um episódio que colaborou para mudanças sociais, culturais e jurídicas que oportunizaram o empoderamento da mulher, conquistando, perante a legislação, condições de igualdade perante o homem, tanto na esfera doméstica quanto nos diversos ambientes sociais, em especial no mercado de trabalho, destaca Magalhães (1980). Porém, esse processo de transformação que marca a trajetória feminina ainda não está consolidado, e, por vezes, gera impasses quanto à valorização laboral e a efetivação material da igualdade entre homens e mulheres; frente a isso, as mulheres, ainda, enfrentam circunstâncias de preconceituosas e de discriminação, que dificultam a inserção e a permanência delas em determinados espaços sociais.

Com relação ao primeiro questionamento, que se refere às situações de discriminação e/ou preconceito enfrentadas pelas estudantes no desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, salientamos que, a Estudante 1, considera que, “[...] é igual lá. Se o menino consegue fazer a gente também consegue não tem distinção”. Nesse recorte, podemos inferir, a partir de Bourdieu (2003a), que se por um lado as experiências vividas em sociedade, na escola e na família estruturam os espaços sociais e os processos de escolha, por outro, é nesse espaço de interação de diversos agentes e instituições, em que diferentes estruturas de julgamento entram em conflito, e possibilita a este construir uma relação própria com o seu espaço social, de aceitação das diferenças ou de modificação de comportamentos naturalizados durante sua vivência em sociedade.

Esse processo de naturalização de conceitos e comportamentos tomados como comuns em uma sociedade historicamente dominada por homens, é evidenciado também no discurso da Estudante 4, que, além de negar a existência de qualquer tipo de discriminação “Se em algum momento eu sofri, acho que não identifiquei”, justificando tal atitude da seguinte maneira: “não fico esperando a opinião das pessoas não, eu vou lá e faço logo”.

Para auxiliar esta análise, destaca-se que as demais estudantes que participaram da entrevista expressaram que, de maneira explícita ou implícita, sofreram algumas formas de discriminação, ou que souberam de outras mulheres que também experimentaram tal sofrimento, conforme se observa nos recortes que se seguem:

Estudante 2: Tem muita questão das aulas práticas dos meninos acharem que só eles que vão conseguir fazer, que as mulheres não, aí agora em questão de aulas teóricas, por exemplo, nem tanto, Por exemplo, tenho uma amiga minha que me falou, ela é veterinária, disse que em relação às aulas práticas os meninos dominavam achava que só eles podiam. E aí quando vinha para a aula teórica todo mundo corria para pedir ajuda, porque a mulher, sempre estuda mais, e é melhor tecnicamente. Mais em alguns pontos não, tem bastante disso né.

Estudante 3: Nunca tive problemas com isso fiz estágio na minha escola antiga que eu venho de outro campo e fiz o curso de agropecuária eu fiz estágio em fazenda onde só tinha homens e nunca tive problemas porém eu conheço colegas próximas que fizeram estágio e sofreu muito com isso, com piadinhas cantadas sabe coisas do tipo que acaba que te deixa um pouco constrangida mas no meu caso até hoje não não tive problemas com isso.

Estudante 5: Eu acho que as vezes nas aulas práticas tem isso, nas de campo, de laboratório não, mas tem alguns meninos que zombam sabe. Às vezes, você vai fazer um trabalho em grupo, aí os meninos não deixam a gente fazer, eles já até gritaram comigo mandando eu para de fazer porque eu não ia dar conta.

Recorrendo à AD como suporte teórico e metodológico, é relevante salientar aqui a importância da memória discursiva, ao se analisar os gestos de interpretação das estudantes. Fica evidente, na movência dos discursos das estudantes, que estes gestos de interpretação não acontecem aleatoriamente, as estudantes, ao tomarem para si a palavra, recorrem a fatos já acontecidos: *“porém, eu conheço colegas próximas que fizeram estágio e sofreu muito com isso, com piadinhas cantadas sabe coisas do tipo que acaba que te deixa um pouco constrangida mas no meu caso até hoje não tive problemas com isso”*, a discursos já anunciados anteriormente e para o contexto sócio histórico, para enunciarem as atitudes de discriminação e preconceitos vivenciados no desenvolvimento de suas atividades estudantis.

Mendes (2011) evidencia a existência de uma estreita relação entre os gestos de interpretação e a memória discursiva, evidenciando que os discursos são produzidos, delineados a partir de aparelhos ideológicos que gerenciam a memória coletiva como se observa no recorte da Estudante 4: *“acho que não identifiquei”* e que autorizam ou desautorizam o se deve ler, escrever ou falar, gesto reconhecido pela pesquisadora no quando a Estudante 3 revela *“tenho uma amiga minha que me falou, ela é veterinária, disse que em relação às aulas práticas os meninos dominavam achava que só eles podiam”*, sedimentando e inscrevendo do processo

histórico repetidos gestos, que impõem aos sujeitos o apagamento de suas vontades, expectativas ou planos em detrimento da ideologia.

Quanto à percepção do papel da mulher na área de Ciências Agrárias, em especial no curso de Agronomia, observou-se um discurso comum às estudantes relativo ao espaço de atuação mulher na área, a primeira estudante ressalta que “a mulher ela quer se encaixar no meio, mas a pesquisa ainda é melhor para a gente”, a segunda aponta que “na parte de pesquisa para agronomia a mulher tá sendo bem importante”. A partir de uma perspectiva da teoria psicanalítica da AD, esses recortes parecem apontar para a existência de uma captura também inconsciente, uma alternativa para realização dessas mulheres.

Miller (1995) aponta, em seu seminário “*A lógica na direção da cura*”, a existência de um desejo latente, que remete sempre a algo que falta, ou seja, à referência a uma impossibilidade, a um não ter.

Alguém deseja quando não tem. Há uma desigualdade fundamental entre a causa do desejo e o objeto do desejo. Falta um objeto - objeto perdido como dizemos - e o essencial é que o objeto reencontrado nunca é o objeto adequado: Não é o bom. É como se houvesse sempre uma equívocação (MILLER, 1995, p. 40).

A ainda nesse seminário, o autor toma para si como do desejo, no sentido de Lacan, como algo que nunca se pode dizer, algo que não pode ser explicado pela palavra e nem alcançado pelo discurso, pelo menos de maneira consciente e intencional, “é o que não se pode dizer dentro do que se diz. Assim, o desejo aponta uma impotência da palavra e, mais além, uma impossibilidade” (MILLER, 1995, p. 43).

Chama também a atenção nessa pesquisa o fato de tantas mulheres, em detrimento dos sócio histórico, que as colocam sempre em pé de desigualdade perante os homens, sintam-se capturadas ideológica e inconscientemente para uma profissão que se situa entre o desejo e o impossível de ser alcançado.

Dornellas (2018) ao discutir a questão do reconhecimento feminino e a profissão docente, na perspectiva da AD, aponta a feminilidade como uma condição a ser elaborada tanto por homens quanto pelas mulheres, ressaltando que, para ambos, elaborar tal condição requer o confronto com a condição do feminino e lidar com a própria falta. A autora prossegue, ainda, complementando a análise destacando que, muitas mulheres são atraídas para uma determinada profissão esperando suprir uma falta que não pode ser alcançada pelo discurso, um desejo pelo impossível que, conforme Miller (1995) não pode ser preenchido.

Importa evidenciar-se também que a mulher não vê como igual, dentro do espaço social, o que as levam a tomar para si a responsabilidade de estudar mais, produzir mais e “estuda mais para poder conseguir um emprego depois” (Estudante 4). Estas formações ideológicas, introjetadas a partir de conceitos pré-construídos social e historicamente, se mostram comuns nos discursos das estudantes que apontam com naturalidade que a “[...]a mulher [...] tá ali mostrando seu papel [...] que tem ainda um preconceito por mais que esteja escondido, ali, mas ela enfrenta essas coisas” (Estudante 2) e, assim, elas enquanto estudantes e profissionais em formação “tem que acabar provando mais” (Estudante 5).

Continua-se a análise afirmando, junto com Pêcheux, que o sujeito é sujeito de uma dada formação social e ideológica, se constituindo a partir e, por meio das disputas entre classes, gênero e raça. Pêcheux (1995), ao subordinar a compreensão do discurso ao contexto dos processos sociais que emergem a cada sociabilidade, entrelaça o conceito de sujeito discursivo, também, às relações existentes no contexto do trabalho, da família e da escola. Assim, na perspectiva da pesquisadora, o ponto de vista das estudantes, não se apresenta como confortável com outros, muitas vezes, divergentes e contraditórios e nem universal, de direito, embora expresse o ponto de vista das mulheres enquanto estudantes do curso de Agronomia. É por isso que a interpretação de qualquer discurso é atravessada pela compreensão das relações sociais, das sociabilidades e do momento histórico que tornou possível aquela formação discursiva.

Os conceitos acima nos levam, também, a compreender a temática da mulher enquanto cotista no curso a partir do seguinte questionamento: “Como você se vê enquanto mulher e cotista no curso de Agronomia?”.

Em relação ao questionamento acima, a Estudante ressalta apenas que “acho que foi merecido que eu estudei muito e eu acho que é bom né, é bom, é bom ter cotas”, a Estudante 2 aponta se sentir como “uma mulher que tem capacidade como qualquer outra de fazer o que ela quer né”, a Estudante 3 evidencia “eu tenho a capacidade assim como qualquer outro, e por que um homem entrou não vai ser uma mulher que não vai poder entrar também e formar”. Os recortes destacados acima demonstram que as estudantes, em detrimento de terem adentrado no curso pelo sistema de reserva de vagas (cotas), vincularam sua aprovação no curso de Agronomia à meritocracia, ao passo que a função primordial do sistema de cotas, conforme apontado por Feres Jr. e Zoininssein (2008), é assentar o princípio moral da igualdade também às IES públicas. Porém, há de se observar que, ainda, permanece arraigado no discurso das estudantes a concepção de que a possibilidade de ascensão social se dá pelo mérito pessoal, fato

este que tem impactado de maneira direta as relações que se estabelecem na sociedade, na família e também no contexto escolar.

É importante ressaltar a necessidade de se analisar as respostas das estudantes, a partir do pressuposto de que toda formação discursiva está filiada a uma formação ideológica, de forma que as estudantes coadunam e conferem sentido às posições adotadas a partir do contexto sócio histórico e cultural:

[...] as palavras, expressões, proposições etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aquelas que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às posições ideológicas, nas quais essas posições se inscrevem. Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição numa conjuntura dada, determinada pela luta de classes, determina o que pode ser e deve ser dito (PÊCHEUX, 1995, p. 160, grifo da pesquisadora).

Assim sendo, os conceitos que vão sendo apreendidos em um dado momento não possuem exatamente sentido, eles vão se formando a respostas novas, a questões que muitas vezes não tinham sido colocadas, observa-se também no discurso da estudante 3, que ao elaborar sua resposta à respeito da mulher no curso de Agronomia ela sobressalta possuir tanta capacidade quanto os homens e que é “uma mulher que tem seus sonhos, suas metas, seus objetivos para cumprir e que não vai ser um comentário machista, uma atitude de alguém machista, de falar que eu não vou conseguir fazer o que eu quero, que vai me impedir”, identificando como forma de superação da desigualdade social, cultural e de gênero, o esforço próprio e a força de vontade.

Pêcheux (1995, p. 197) resalta que esse processo de formação de respostas a questionamentos, que antes não haviam sido colocados diante do sujeito, está diretamente vinculado à do conhecimento humano e sua constituição como sujeito, para ele, “está, pois, indissociavelmente ligado a uma luta a propósito de nomes e de expressões para aquilo que eles designam”.

Se se examinar o recorte discurso da estudante 3 “Eu não vi nenhuma diferença, minha média é muito boa em relação aos estudantes que não são, eu me esforço igual” que considera possuir uma média excelente devido ao seu próprio esforço e dessa maneira, não perceber nenhuma diferença entre ela e as estudantes cotistas, se observar-se-á também a tentativa discursiva de invalidar o sistema de reserva de vagas como uma política afirmativa que visa promover o acesso às instituições públicas das classes menos favorecidas, legitimando assim, o mérito, o esforço e a vontade pessoal como essencial à superação das desigualdades.

Por fim, a Estudante 5 apontou a entrada e permanência no curso de Agronomia como “[...] vitória, porque eu não sei como consegui passar no ENEM. Eu entrei na faculdade sem saber o que era uma equação, então eu sofri muito e até hoje eu sofro né, pensa você entrar na faculdade de agronomia sem nunca ter visto uma equação, sem ter tido química e nem física, eu vejo a diferença minha e dos meus colegas né, que às vezes eles tiram sarro da minha” e acrescentou as dificuldades que a mesma enfrenta para concluir o referido curso.

As contradições ideológicas, materializadas através dos comentários sobre a percepção das estudantes enquanto mulheres e cotistas, demonstram que os processos discursivos nos quais os sujeitos tentam, mesmo de maneira inconsciente construir novas concepções de mundo são, eles mesmos, históricos, ou seja, mais amplos do que o faz pensar aquele estado específico das condições de produção que marcam o discurso em elaboração. As respostas das estudantes cotistas do curso de Agronomia, tomadas enquanto materialidade linguística dos discursos sustentam, e revelam pela simbolização, a existência de uma cisão ideológica entre as mesmas, “estudei muito”, “mulher que tem capacidade”, “eu tenho a capacidade assim como qualquer outro”, “Eu não vi nenhuma diferença”, “eu vejo a diferença minha e dos meus colegas né que as vezes eles tiram sarro da minha cara”, ou nos termos de Pêcheux (2000), observa-se o fato da ideologia ser “dividida” e “não idêntica em si mesma”, e que as construções discursivas não são, portanto, nem diretas, nem transparentes, nem imutáveis.

A reprodução de conceitos já pacificados em sociedade e reelaboração de outros revelam-se indissociáveis no processo discursivo e, conseqüentemente, atravessam a produção e a reformulação de novas ideias, de novos saberes e de novas concepções, conforme afirma Pêcheux (1990b, p. 56), apontando que simplesmente pelo fato de existir o processo discursivo, possibilita uma “desestruturação-reestruturação” das redes de memória, e assim as filiações de sentido vão sendo tecidas. Ao responder sobre o questionamento realizado pela pesquisadora a respeito de “Como você percebe a inclusão da mulher no mercado de trabalho no campo da agronomia?” a Estudante 1, para expressar sua percepção, a relaciona com o contexto sócio histórico, ao qual está inserida, conforme se segue; “eu vou comentar o que aconteceu: a gente tava tendo um debate lá na escola sobre isso e uma moça de uma empresa foi lá e ela falou que agora eles fazem a seleção sem o nome para não saber o gênero e faz a seleção se a pessoa é boa ou não. Então, isso é bem melhor porque não vai saber se é uma mulher ou é um homem” (grifo da pesquisadora).

A fala da estudante cria um efeito de sentido “isso é bem melhor”, que naturaliza o fato de, dentre várias outras empresas, essa em questão “faz a seleção sem o nome para não saber o gênero”, tomando esse ato como uma verdade completa; que indistinta e

irremediavelmente homogeneiza as diferenças sócio-históricas entre homens e mulheres. Pêcheux (1995) assinala essas pré-construções como um efeito discursivo de memória que nos fornece a tomada do real por categorizações lógicas, universais, reconhecidas por todos, fornecendo, ao sujeito, a realidade e seu sentido sob forma de universalidade.

Verifica-se, também, a partir do recorte do discurso da Estudante 3, a qual afirmou que “a inclusão da mulher no trabalho de certa forma é difícil, porém não é impossível né, porque a gente tem que colocar os homens nos seus lugares e mostrar para eles que nem tudo são como eles acham que é e que a mulher também tem esses mesmos direitos”, juntamente a Pêcheux, que “todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio históricas de identificação”, e, também, “um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas, de todo modo, atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço” (1990b, p. 56). Assim, o processo discursivo enuncia e denuncia um problema sócio histórico cultural: a desvalorização da mulher diante de profissões voltadas “naturalmente” para atender um público majoritariamente masculino, a dificuldade da inserção feminina dentro do espaço da Agronomia e a necessidade de enfrentamento de situação discriminatórias.

Esse efeito de filiações sócio históricas pode ser também evidenciado nas construções discursivas das demais estudantes, que apontaram o fato de ser mulher como uma desvantagem para área e um fator que dificulta a realização de estágios, o desenvolvimento de atividades escolares e, conseqüentemente, a inserção no campo da Agronomia.

Percebe-se, ainda, nos dizeres-saberes da Estudante 2: “[...]se a mulher quiser trabalhar por conta própria, montar sua própria empresa e dar consultoria né[...]” e da Estudante 4 “A maioria das mulheres que eu conheço vão para área acadêmica ou de pesquisa em laboratório, das que eu conheço poucas vão para alguma revenda né” uma (im)posição “atribuída” socialmente à profissão da agrônoma, de exercer atividades não braçais, e o estabelecimento de espaços específicos, como área de vendas, consultoria e pesquisa, que, mais uma vez, não demandam da profissional mulher, força física e nem a convivência com outros homens em espaços rurais. Este último fator pode ser corroborado no recorte do discurso da Estudante 5 que descreve uma situação constrangedora e discriminatória ocorrida com uma colega: “ela disse que a empresa aceitou ela tranquilo, mas ela foi para o Sul e lá eles não aceitam mulheres no campo de jeito nenhum, os agricultores fechavam a porta na cara dela mesmo”, apontando com naturalidade a distinção entre os gêneros no campo da Agronomia.

Não passou despercebido o mal-estar que parece emergir na fala da Estudante 5, que, numa tentativa de amenizar o constrangimento sofrido, muitas vezes, no exercício das



atividades vinculadas à sua formação, como a realização do estágio curricular obrigatório, quando aponta “[...] algumas empresas preferem homens, eles nem querem mulher porque eles nem tem preparação para receber as mulheres[...]” e, em meio a um sorriso, talvez de embaraço, complementa: “acho que isso mudou, mas não é muito não, eu vejo isso até dentro de casa, aqui se eu tento falar com meus pais sobre coisas que eu já aprendi, mas eles não aceitam, sabe”. E também na fala da Estudante 4, que, em meio a entrada de uma pessoa do sexo masculino no local em que a mesma estava com a câmera ligada para realização da entrevista, ressaltou, timidamente: “tenho até uma amiga que teve uma experiência um pouco chata, que ela encaminhou o currículo e depois ela ficou sabendo que a empresa não contrata mulheres [...]”.

Deve-se considerar também que, segundo Dornellas (2018), essa naturalização gera angústia e enquanto pesquisadora tenta-se inferir que ela ocorra em decorrência dessa (con)fusão entre o ser mulher e o ser profissional, entre essa excessiva delimitação dos espaços profissionais ocupados por homens e por mulheres no campo da Agronomia. Considera-se pertinente ressaltar a forma que essa naturalização impacta a qualidade de vida, na autoestima e da percepção que a estudante tem de si no espaço da família, da escola e do trabalho, ressalta-se aqui a importância de estudos que contribuam para desconstrução e desnaturalização desses sentidos.

Devido à relação apresentada pelas estudantes, entre a desvantagem em ser mulher e inclusão no mercado de trabalho, analisar-se-á, em seguida, as respostas das estudantes concernentes ao questionamento que se segue: “quais as vantagens e desvantagens de ser mulher no curso de Agronomia?”, para que possamos vislumbrar que o fator ideológico e as concepções sócio históricas de mundo, atravessam também a escola e o mercado de trabalho.

A Estudante 1 inicia suas considerações, expondo: “aí é difícil, eu não sei muito bem não, mas a desvantagem é de ter algumas fazendas né, a gente não consegue entrar com fácil acesso [...]em outras a gente a gente tem que; eu posso dizer em outros lugares a gente tem que se vestir quase igual a homem para não ser percebida [...]só porque o fato de ser mulher, a gente já é eliminada”. O primeiro ponto observado nas considerações da Estudante 1 refere-se ao fato de a estudante não conseguir vislumbrar a vantagem de ser mulher na área de Agronomia e, mais uma vez, resalta a dificuldade de se inserir profissionalmente nas propriedades rurais, principalmente, pelo fato de ser mulher, o segundo, a naturalidade na tentativa de mascarar o infortúnio de ter que procurar se vestir parecido ao homem para “não ser percebida”.

Nesse contexto, observa-se também que o termo “não ser percebida” busca (re)significar sentidos de um gênero imposto e determinado ao exercício de atividades voltadas para o campo, como se, naquele momento, o sujeito tivesse o poder de escolha. Sendo assim,

inscreve-se na posição de quem justifica a necessidade de não percepção no campo profissional, evocando uma memória que explica suas condições de produção atuais. A presença do “Aí é difícil” corrobora as construções discursivas das demais estudantes, e sugere a discordância com o questionamento feito pela pesquisadora que, primeiramente, indaga sobre “quais as vantagens [...] de ser mulher no curso de Agronomia” e o sentido caminha para uma região naturalizada, ideologicamente, e para possibilidade do apagamento pessoal como única escolha/oportunidade de adentrar aos espaços profissionais ditos masculinos.

A Estudante 2 aponta como vantagem “[...] escolher várias áreas para se trabalhar, necessariamente a mulher não precisa trabalhar no campo”, assim como, a Estudante 4 que considerou como vantagem “quando tem uma seleção de projeto de pesquisa, os professores, muitas vezes, preferem as mulheres porque elas se dedicam mais” (grifo da pesquisadora).

Os recortes acima levam a considerar a teoria sociológica do *habitus*, em que Bourdieu (2003a) o designou como mecanismo pelo qual os indivíduos de uma sociedade reagem em determinadas circunstâncias. Sendo assim, as referências corporais e afetivas as quais estes mesmos indivíduos lançam mão, ainda de maneira inconsciente, para agir ou para responder a um questionamento. Esses parâmetros estruturam os juízos para que cada indivíduo possa se constituir enquanto sujeito, dessa maneira, moldam conceitos e julgamentos como o justo e o injusto que pode ser, mais uma vez, observado como marca discursiva das estudantes, que consideram pertinente o fato de terem que “esforçar mais”, “dedicar mais”, para que sejam aceitas no mercado de trabalho.

Reitera-se, portanto, que a prevalência ou não de um ponto de vista, ou de um conceito se dá nas disputas que são travadas em um campo ou no espaço inter-campos, e são determinadas a partir de diversos agentes e instituições. Nesse caso, considerar-se-á os campos, família, escola e trabalho como mantenedores do status da Agronomia como voltada para o público masculino. Observa-se, ainda, a prevalência dos estereótipos construídos, sócio historicamente, que atribuíram aos homens o *status* de provedor e protetor do lar e da família e às mulheres o *status* de protegida, amorosa e sensível, enclausurando-as ao “aconchego” do lar ou ao desenvolvimento de trabalhos adequados a estas qualidades natas.

Ressalta-se, ainda, que a Estudante 5, além de não considerar a existência de fatores positivos ao fato de ser mulher no curso de Agronomia, acrescentou ainda, outras problemáticas enfrentadas pelas mulheres, como o fato de “receber menos”, de “não ter tanta credibilidade” e chamou de vantagem o fato de que “com força de vontade a gente pode conseguir o que quiser, se a gente acreditar e esforçar a gente consegue”.

Almeida (1998, p. 23) apontou que “durante muito tempo, a profissão de professora

foi praticamente a única em que as mulheres puderam ter o direito de exercer um trabalho digno e conseguir uma inserção no espaço público”. Dessa maneira, enquanto pesquisadora, deve-se ressaltar que, como consequência da interpelação do sujeito pela ideologia, que atua também no inconsciente do sujeito, tem-se o assujeitamento das estudantes do curso de Agronomia, aos regramentos impostos pela sociedade, que conduzem as mulheres, sem saber, a ocupar o lugar possível, ou seja, aquilo que lhe é assegurado. Nessas condições, processa-se a aceitação do fato de ter que trabalhar mais para conseguir credibilidade, de receber menos para desenvolver o mesmo trabalho que o homem e, ainda, de não ser percebida para se manter no campo.

Por fim, deve considerar também o fato da Estudante 3 considerar como desvantagem “[...]os preconceitos e tabus que a gente vai sofrendo ao decorrer né, da nossa formação, que, ainda existem homens que se acham que a mulher não pode fazer o que eles fazem, porque eles são homens e são atividades só para eles[...]” E ainda, a Estudante 4, porque ainda existe isso né.

O enunciado acima segue denunciando sobre os motivos da pequena presença feminina no campo da Agronomia, apontando que as mulheres sempre possuíam um papel menor na sociedade, um motivo claro para que continuem atuando em profissões de menor *status* social, ou que estejam desenvolvendo atividades provisórias, tendo em vista, que a manutenção do lar sempre foi um aspecto nato às qualidades masculinas, denuncia Dornelles (2018).

Reiteramos, a partir do recorte discursivo da Estudante 3, que considera como desvantagem “[...] os preconceitos e tabus que a gente vai sofrendo ao decorrer né”; o reconhecimento – tomado como “claro” – da posição de inferioridade ocupada pela mulher, que, para permanecer no curso de Agronomia e se estabelecer mulher na família, na escola e na sociedade e, também, enquanto profissional no mercado de trabalho, necessita se ajustar às regras impostas às mulheres, quanto à vestimenta, ao comportamento e aos espaços de atuação. Observa-se que a ideologia garante a naturalização dessas diferenças e sustentam determinadas concepções, conferindo-os sentido, garantindo o apagamento de outros indesejáveis e menos relevantes. Os discursos acima acabam ainda por denunciar os sentidos de um “já-lá” constituído de lugares de renúncia e resistência, de vozes que, muitas vezes, já se fizeram caladas diante da insegurança, da desvalorização, da discriminação e do preconceito que se estabelecem nas relações de gênero, em específico, do objeto de pesquisa dessa tese, o campo da Agronomia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicia-se as “Considerações Finais” apontando-se o desconcerto em concluir algo a respeito da temática, visto a movência de sentidos que o tema nos apresenta. A construção teórica a respeito da mulher e a construção de sua subjetividade encontram-se longe de um fechamento, permitindo, no máximo, algumas aproximações, análises e discussões acerca de um campo que ainda carece de revisão, aprofundamento e atualização. Tendo em vista, o pequeno número de pesquisas realizadas na área, principalmente, se abordamos as temáticas da participação feminina na educação superior. Assim, trazemos, nesta tentativa de considerações, alguns pontos importantes, “redondos sem início e fim” (LISPECTOR, 1999, p. 57).

As dificuldades e, também, oportunidades de se trabalhar com um referencial teórico-metodológico de entremeio, cuja constituição se dá às margens das ciências humanas, operando um profundo deslocamento: “a AD produz um outro lugar de conhecimento com sua especificidade” (ORLANDI, 1996, p. 24). Nesse sentido, a AD estuda a materialidade linguística marcada pela materialidade histórico-ideológica – de caminhos sinuosos e saídas (im)possíveis também presentes nessa tese. A primeira das impossibilidades pode ser verificada na complexidade em articular o contexto histórico das políticas afirmativas, as relações de gênero que se estabelecem na sociedade, na área de Ciências Agrárias, em especial o curso de Agronomia do IF Goiano - Campus Urutaí, a psicanálise e a AD. A segunda, pelo inquietante desafio posto entre férteis terrenos “[...] uma zona de tensão que vai estar sempre presente [...]. Querer fugir disso é ceder à tentação dos universos logicamente estabilizados, o que definitivamente não é o caso da Análise do Discurso” (FERREIRA, 2010, p. 4).

Por outro lado, o discurso social acerca do lugar de pertencimento das mulheres do curso de Agronomia persiste tentando excluir o sujeito-mulher-agrônoma e sua subjetividade. Relativamente à participação da mulher no mercado de trabalho, pode-se verificar, junto às pesquisas apresentadas nesta tese, que pouco foi mudado ao longo dos anos, no entanto, os dados mais desconcertantes são aqueles não apresentados nas estatísticas, os que se referem à segregação ocupacional e salarial.

Magalhães, ainda em 1980, apontava que um dos pontos mais chocantes ao se analisar o panorama da discriminação entre homens e mulheres, se refere ao fato de “ quando sai para exercer uma atividade remunerada encontra menos oportunidades no mercado de trabalho, trabalhos menos gratificantes e realizadores, salários mais baixos para exercer exatamente a mesma atividade masculina, menos prestígio e condições de trabalho piores que as dos homens” (MAGALHÃES, 1980, p. 130).

Conforme Dornellas (2018), incontáveis lacunas compõem a estrutura do discurso sobre saberes-fazer, o que se observa, portanto, é que estes, privilegiam as explicações de cunho meritocrático, frequentemente adotado sob a influência do neoliberalismo. Estas lacunas discursivas, que se apresentam entre o ser mulher, ser cotista e ser profissional nas áreas das Ciências Agrárias inquietaram a pesquisadora, motivando-a no desenvolvimento desta pesquisa, tendo como ponto de partida os objetivos propostos, como referencial teórico-metodológico a AD, e as entrevistas realizadas com as estudantes do curso de Agronomia. Estas lacunas também levaram à realização despretensiosa dos gestos de interpretação e as análises aqui empreendidas, (re)conhecendo-os como uma possível entre outras possíveis.

Admitindo que os processos de subjetivação carecem de estudos, principalmente, aqueles que consideram as perspectivas de gênero e sua relação com o trabalho e as Ciências Agrárias e que estes processos ocorrem a partir das formações discursivas, procurou-se desenvolver uma análise, a partir de recortes das entrevistas realizadas na tentativa de avultar que o discurso transcende às palavras e à língua e está sempre atravessado pela complexa relação que se estabelece entre família, escola e mercado de trabalho. Nessa esfera discursiva, procurou-se, além do desenvolvimento da análise, permitir o olhar e a escuta discursiva para além do evidente, buscando marcas e indícios linguístico-discursivos que possibilitaram uma ampla reflexão sobre o processo de escolha do curso, as estratégias para permanência, as dificuldades enquanto estudante cotista e o reconhecimento no mercado de trabalho. Considerou-se, ainda, que tanto aspectos pessoais, quanto aspectos profissionais, que se (con)fundem, estabelecem comportamentos e lugares para os sujeitos, que a partir dessas vivências naturalizam esse processo de exclusão vivenciado na família, no desenvolvimento das atividades escolares e no desenvolvimento das atividades de estágio.

Desde o início da escrita dessa tese, abordando a temática da participação feminina na participação superior, as políticas afirmativas a inclusão das mulheres no Campus Urutaí – estádão de Goiás –, e mais tarde no curso de Agronomia, até os indícios colhidos na materialidade discursiva das estudantes, permitiu considerar-se a complexidade de se compor, enquanto Agrônoma, em um curso, cujas análises demonstraram ser composto, em sua grande

maioria por um público masculino, com raízes ideológicas e muitas vezes inconscientes que sustentam, ainda nos dias atuais, a posição de segregação ocupacional entre homens e mulheres.

Nogueira (2012), ao abordar a temática das diferenças e dos diversos modos de hierarquias que se estabelecem no interior do Ensino Superior, destaca que diante das possibilidades de prolongamento dos estudos e a expansão do acesso a esse nível de ensino, tornou-se de grande relevância a análise das desigualdades escolares que se inciam na educação básica. Para o autor, é necessário compreender as diferenças tanto de oportunidades, quanto de das desigualdades vividas na trajetória educacional desse grupo de estudantes no interior das IES. Continua apontando a urgência de se entender a complexidade dos processos pelos quais os sujeitos são levados a escolher cursos mais ou menos seletivos, e como é o caso da pesquisa aqui desenvolvida, de mulheres, oriundas de escolas públicas, escolherem um curso superior que tradicionalmente, é ocupado por uma maioria masculina.

Não é fácil compreender ideológica e sociologicamente o processo de escolha dos estudos superiores, nem tampouco analisar tais escolhas a partir da perspectiva da AD francesa, tendo em vista, que o não dito, muitas vezes se torna mais relevante do que as palavras que compõem um discurso. Foi necessário analisar como estas mulheres chegaram a escolher um curso de Agronomia e qual o valor econômico e simbólico para elas, o que nos levou a pensar estas escolhas, como o elo de ligação entre as desigualdades já vividas até o ingresso no curso superior e as novas desigualdades que se estabeleceram após seu ingresso.

Os resultados encontrados nesta análise podem ser divididos em três partes: a primeira parte se constitui a partir dos dados levantados no sistema acadêmico do IF Goiano, na Plataforma Nilo Peçanha e nos Censos da Educação superior e nas pesquisas acadêmicas desenvolvidas no sentido de problematizar a participação feminina na educação superior, o longo caminho de desigualdades enfrentado pelas mulheres na sociedade, as dificuldades de se inserirem e serem reconhecidas em espaços profissionais masculinos, e a contribuição das políticas afirmativas no enfrentamento das desigualdades educacionais.

Assim, a partir dos apontamentos realizados por Duby e Perrot (1994), Rosemberg (2001, 2011 e 2012), Auad (2003), Artes (2017) e outros, observou-se que o espaço da participação feminina nas diversas áreas que compõem o contexto social, carecem de estudos mais aprofundados, para que possamos compreender as situações de desigualdades, discriminação e preconceito sofridos pelas mulheres e, também, as possibilidades de mudá-las. Rosemberg (2001, 2011) apontou que embora as mulheres sejam maioria nos cursos superiores, persistem ainda, a formação de nichos profissionais, em que as mulheres se centram em

profissões consideradas mais fáceis e de menor prestígio social.

Observa-se também que as políticas afirmativas para educação superior se mostraram como uma tentativa de equiparação entre as posições de acessos ocupadas por estudantes oriundos de escolas públicas em relação aos da rede privada, porém, o mérito e o esforço pessoal continuaram a possuir um efeito decisório para permanência e para conclusão do curso. Os dados das pesquisas revelaram, ainda, a importância de discutir a inclusão das mulheres na Educação Superior, tratando os processos de exclusão que acontecem após sua entrada na IES, sobretudo em cursos de alta seletividade e com predominância masculina.

A segunda parte apresenta os dados retirados do questionário do *Google Forms* aplicado às estudantes participantes dessa pesquisa, que permitiu esboçar-se o perfil geral das estudantes do curso de Agronomia, a partir dos marcadores sociais constantes nele, como os dados socioeconômicos e culturais, aspectos relativos aos estudos, gênero e sociabilidades e políticas afirmativas para educação superior.

Os dados, desse segundo recorte demonstraram o longo trajeto trilhado pelo IF Goiano – *Campus Urutaí*, como uma instituição destinada à formação masculina, com o objetivo de afastá-los da marginalidade e ofertar ao mercado mão de obra qualificada.

As informações constantes no sistema Q-Acadêmico (Sistema Acadêmico utilizado pelo IF Goiano) demonstraram que, entre os anos de 2018 a 2020, do total de 19.048 matriculados, nesse nível de educação, 9901 eram homens, e 9147 eram mulheres, o que confirma os dados do Censo (2019) que aponta equiparação entre o número total de matriculados na Educação Superior. Corroboram ainda, com a hipótese aventada por Rosenberg (2011) no Capítulo I quanto a existência de nichos masculinos e femininos dentro dos cursos superiores, tendo em vista que nos cursos de bacharelados, o IF Goiano possuía um total de 11415 matriculados, 6440 eram homens e 4775, eram mulheres. Os números relacionados diretamente ao curso de Agronomia do campus apontaram um total de 766 matrículas, dentre estes 192 eram mulheres e 574 homens, o que equivale a 74,9% do total.

Quanto aos dados relativos ao questionário socioeconômico, observa-se que, dentre as 23 mulheres que o responderam, 91% possuem entre 18 e 24 anos, estando em conformidade com os objetivos da tese. Tem-se também que 42% adentraram pelo sistema de reserva de vagas (cotas) e, dentre estas, 75% se declararam pretas ou pardas. A maioria das estudantes é oriunda de zona urbana e 65,2% delas informaram possuir renda de até 1 salário mínimo. A escolha do curso foi apontada como a realização de um sonho, seguida pelo mercado de trabalho em alta e em terceiro, vocação. Os fatores realização de um sonho e vocação fizeram parte dos marcadores discursivos analisados no capítulo seguinte, sendo abordados na perspectiva sócio

histórica ideológica.

É importante destacar ainda, que 65% das estudantes informaram estarem totalmente satisfeitas com o curso, fato também analisado na etapa de entrevista, em que os discursos das estudantes apontaram a dificuldade de permanência neste, os processos de exclusão e/ou discriminação sofridos por elas no desenvolvimento de atividades práticas e realização de estágio, embora, de forma mais branda, esses processos aconteçam no dia a dia da sala de aula e na família.

E a terceira, advinda dos depoimentos orais das estudantes do curso de Agronomia, que participaram das entrevistas semiestruturadas, e, posteriormente, coube a conversão da superfície linguística (*corpus* bruto) em objeto discursivo (*corpus* de análise), “a partir do recorte de dados, estabelecidos a partir das condições de produção, levando-se em conta os objetivos e princípios teóricos que, orientando toda a análise, possibilitarão uma leitura não subjetiva de dados” (ASSOLINI, 2003, p. 140).

Ao analisar os discursos das estudantes observou-se também a força do potencial ideológico que reverbera nos discursos das estudantes, posto que o campo da Agronomia, ainda nos dias atuais, se constitui como um espaço destinado à presença masculina. É notório a pregnância do discurso da invisibilidade, da falta de reconhecimento e das questões de pertencimento constantes nas narrativas das estudantes, porém observa-se ainda, que a origem discursos se dá em diferentes condições de produção. Orlandi (2009) ao discutir sobre a movência de sentidos presentes nos discursos dos sujeitos, aponta que as [...] palavras adquirem sentidos [...] significando sempre de muitas e variadas maneiras. Sempre as mesmas, mas ao mesmo tempo, sempre outras (ORLANDI, 2009, p. 36).

A autora acima, considera ainda, que as palavras não são só nossas, elas significam pela história, pela ideologia e pela língua, nesse contexto o discurso é sempre moldado pelo discurso do outro e por outros discursos. O que é dito em outro lugar, em outra época e em outro contexto social e cultural também são nossas palavras e compõe nosso discurso, atualizado e interpelado pelo discurso do outro.

Concernente a isso, procuramos considerar a dimensão do sujeito interpelado pela ideologia, descentrado e clivados pelos processos discursivos inconscientes, sustentando que a diminuta participação das mulheres nas áreas de Ciências Agrárias, especificamente no curso de Agronomia, não se dá de maneira aleatória, sendo estas capturadas pelo contexto sócio-histórico, que determina, mesmo sem o consentimento das mesmas, seus comportamentos e suas escolhas. Pêcheux (1995, p. 171) afirma que o sujeito se “esquece” das determinações que o colocaram no lugar que ocupa, ou seja, “[...] a marca do inconsciente como ‘discurso do



Outro' designa no sujeito a presença eficaz do 'Sujeito', que faz com que todo sujeito 'funcione', isto é, tome posição [...]” acreditando ser origem do que enuncia, sob a ilusão de liberdade e consciência de suas decisões.

As estudantes participantes das entrevistas, à exceção da Estudante 4, relataram serem oriundas de famílias de pequenos produtores rurais e que sempre possuíram interesse pela área, relacionando a entrada no curso de Agronomia à realização de um sonho como algo intangível e que carrega em si os anseios e expectativas dos pais, irmãos avós e outros familiares. Infere-se, a partir do recorte analisado, que, inconscientemente se manifesta no desejo de adentrar em um curso muitas vezes distantes das suas possibilidades socioeconômicas, sendo este subordinado às contingências e/ou condições socioeconômicas das participantes da pesquisa, de seus familiares e, portanto, explicitar os motivos subjetivos para a escolha profissional, requer vincular essa escolha às suas origens sociais e culturais. É importante destacar que nesta pesquisa, partiu-se da perspectiva de que os sentidos presentes nos discursos são consequência dos discursos a que pertencem e não por serem ditos por um sujeito ou outro. Porém, apesar das circunstâncias exteriores, o sujeito, estabelece para si algumas escolhas, e estas carregam os traços das especificidades do ser que reelabora tal discurso, Daí o sujeito.

Importantes marcas que foram observadas nos relatos das estudantes foram aquelas se vinculam à falta de reconhecimento pessoal e profissional dentro da família, no ambiente das Instituições de Ensino Superior, como é o caso do IF Goiano e ainda, no desenvolvimento de atividades vinculadas ao curso de Agronomia, que, com frequência, apareceu em forma de insatisfação profissional e pessoal e ainda, como queixas no campo de suas vidas particulares (enquanto mulheres e filhas), bem como, sobre o cotidiano da vivência no contexto escolar e do mercado de trabalho. Esse misto de mal-estares aventou a possibilidade de que esse não reconhecimento está, ideologicamente e inconscientemente, relacionado à constituição do ser-mulher em uma sociedade que legitimou as desigualdades de gêneros nos mais diversos contextos.

Ressalta-se, ainda, que os sentidos sócio historicamente construídos concernente ao feminino, suas áreas de ocupação e as profissões adequadas às suas qualidades, são observadas nos discursos das estudantes, que embora cotistas, entendem a entrada, e permanência no curso, assim como, sua inserção no mercado de trabalho ao mérito, ao esforço individual e sua capacidade de se tornar imperceptível no ambiente de trabalho como escolha/oportunidade de adentrar aos espaços profissionais ditos masculinos.

Percebeu-se na oportunidade de análise a necessidade, das estudantes do curso de Agronomia do IF Goiano Campus Urutaí – no estado de Goiás, de dizerem e serem ouvidas, de

serem percebidas enquanto sujeito. Nesse contexto, reitera-se a necessidade de reflexão sobre os processos de subjetivação das estudantes na tentativa de romper com processos ideológicos que sustentam a existência de discursos pré-construídos que naturalizam a existência de diferenças.

A contribuição que se deixa com esta tese, partindo dos dados levantados a partir das pesquisas já realizadas, do questionário socioeconômico e da etapa de entrevistas semiestruturadas, é que, para maioria dessas estudantes, as questões entre mulheres e homens necessitam de aprofundamento e devem ser tratadas com contexto da família, das insituições de ensino superior e do mercado de trabalho. Que promoção de igualdades, sociais, culturais, escolares e de gênero devem ser construídas mediante um debate democrático, que considere dentro a complexidade das relações socio históricas ideológicas.

Ainda no contexto das políticas afirmativas para Educação Superior, o que se verifica nas IES é a reprodução de desigualdades culturais e escolares, à medida que classifica e desclassifica esses novos sujeitos, ao mesmo tempo que oportuniza a inserção, retira-se as condições de permanência material e simbólica das mulheres em espaços sociais masculinos, por meio de formações discursivas, aparentemente inconscientes, que responsabilizam esses sujeitos pelo êxito educacional e profissional. Nesse sentido, os resultados obtidos nesta pesquisa compõem uma reflexão acerca dos objetivos propostos, discutir a participação feminina na educação superior e, ainda, analisar os discursos das estudantes ingressantes no curso de Agronomia a partir do sistema de reserva de vagas (cotas).

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. S. Mulher e educação: a paixão pelo possível. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- ALVES, J. E. D. Mulheres em movimento: voto, educação e trabalho. Ouro Preto: REM, 2003.
- ALTHUSSER, L. Aparelhos ideológicos do estado. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ALTHUSSER, L. Sobre a reprodução. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1999.
- ALMEIDA, Aparecida Viritiana; SOUZA, Nelson Rosário de. Trajetória dos argumentos sobre as ações afirmativas: da marcha Zumbi dos Palmares à conferência de Durban. Artigos, v. 1, n. 2, ago. 2013.
- ÁVILA, Rebeca Contrera; PORTES, Écio Antônio. Notas sobre a mulher contemporânea no ensino superior. *Mal-Estar e Sociedade*, Barbacena, ano II, n. 2, p. 91-106, Jun. 2009.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Brasil: a educação contemporânea. In: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia: Geral e do Brasil*. 3 ed. rev. E ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARTES, Amélia Cristina Abreu et al. O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: mito ou realidade? *Cadernos Pagu*, n. 34, p. 41-74, 2010.
- \_\_\_\_\_. Acesso de negros no ensino superior: o que mudou entre 2000 e 2010. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 858-881, Dec. 2015.
- ARTES, Amélia; RICOLDI, Arlene. Mulheres e as carreiras de prestígio no ensino superior brasileiro: o não lugar feminino. in: *Até onde caminhou a revolução de gênero no país?: Implicações demográficas e questões sociais*. Belo Horizonte: ABEP, 2016. v. 1. p. 81-93.
- ASSUMPCÃO, Andréia dos Santos Barreto Monsore. A mulher no Ensino Superior distribuição e representatividade. *Cadernos do GEA*, n. 6, jul./dez. 2014. Disponível em: <[http://flacso.org.br/files/2016/04/caderno\\_gea\\_n6\\_digitalfinal.pdf](http://flacso.org.br/files/2016/04/caderno_gea_n6_digitalfinal.pdf)>. Acesso em: 17 de junho de 2020.
- AUAD, Daniela. Formação de professores: um estudo dos Cadernos de Pesquisa a partir do referencial de gênero. 1999. Dissertação de Mestrado, FEUSP.
- \_\_\_\_\_, Daniela. Feminismo: que história é esta? Rio de Janeiro, DP&A, 2003.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Palavras incertas: as não coincidências do dizer. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.
- BAHIA, M. M.; LAUDARES, J. B. A Engenharia e a inserção feminina. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO – 10 (Anais Eletrônicos) p. 1 - 10., Florianópolis, 2013. Anais Eletrônicos. ISSN 2179-510X. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/8733315-A-Engenharia-e-a-insercao-feminina.html>>. Acesso em 17 de outubro de 2020.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. *Branços e Negros em São Paulo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

BELTRÃO, K.; NOVELLINO, M. S. Alfabetização por raça e gênero no Brasil: evolução no período de 1940 – 2000. Rio de Janeiro: Ence; IBGE, 2002.

BELTRÃO, K.; TEIXEIRA, M. Cor e gênero na seletividade das carreiras universitárias. In: SOARES, S. et al. (eds.) *Os mecanismos de discriminação das escolas brasileiras*. Rio de Janeiro: Ipea; Fundação Ford, 2005. p.143-193.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do Hiato de Gênero na educação brasileira no século XX. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 136, p. 125-156, jan./abr. 2009. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/cp/v39n136/a0739136.pdf> >, Acesso em: 31 de agosto jan. 2020.

BENVENISTE, Emile. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas: Pontes, 2006.

BEZERRA, Nathalia. Mulher e Universidade: a longa e difícil luta contra a invisibilidade. *Conferência Internacional sobre os Sete Saberes*, 2010, Fortaleza. Anais... Fortaleza: UECE, 2010. p. 1-8. Disponível em: <[https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-das-mulheres/artigostesesdissertacoes/teorias\\_explicativas\\_da\\_violencia\\_contra\\_mulheres/a\\_mulher\\_e\\_a\\_universidade.pdf](https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-das-mulheres/artigostesesdissertacoes/teorias_explicativas_da_violencia_contra_mulheres/a_mulher_e_a_universidade.pdf)>, Acesso em: 07 de setembro de 2020.

BIRMAN, J. Gramáticas do erotismo: a feminilidade e suas formas de subjetivação em psicanálise. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

BITTAR, Mariluce; ALMEIDA, Carina E. Maciel de. Mitos e controvérsias sobre a política de cotas para negros na Educação Superior. *Educação Revista*. no.28 Curitiba July/Dec. 2006.

BRAGA, Mauro M., PEIXOTO, Maria C. L. Censo socioeconômico e étnico dos estudantes de graduação da UFMG. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

BRASIL. *Decreto n. 7.566 de 23 de setembro de 1909*. Crêa nas capitaes dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Collecção das Leis da República dos Estados Unidos do Brazil - 1909. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1913. v. 2, p. 445-447.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 13.197 de 25 de setembro de 1918*. Crêa uma Fazenda Modelo de Criação no districto de Urutahy, termo e comarca de Ipamery no Estado de Goyaz. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, 27 de set. 1918.

\_\_\_\_\_. *Constituição (1937)*. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 10 nov. 1937a.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 378 de 13 de janeiro de 1937*. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, 15 jan. 1937b.

\_\_\_\_\_. *Decreto-Lei n. 4.127 de 25 de fevereiro de 1942*. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, 27 fev. 1942.

\_\_\_\_\_. *Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946*. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, 23 ago. 1946a.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 21.667 de 20 de agosto de 1946*. Regulamento dos Currículos do Ensino Agrícola. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, 23 ago. 1946b.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 1.076 de 31 de março de 1950*. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, 12 abr. 1950.

\_\_\_\_\_. *Projeto Lei n. 1.416/1951*. Cria a Escola Agrícola, no Estado de Goiás, e dá outras providências. Diário do Congresso Nacional. Poder Executivo, Brasília, 22 nov. 1951.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 1.821 de 12 de março de 1953*. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, 16 mar. 1953a.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 1.923 de 28 de julho de 1953*. Cria a Escola Agrícola de Urutaí, no Estado de Goiás, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, 28 de jul. de 1953b.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 27 dez. 1961.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 53.558 de 13 de fevereiro de 1964*. Altera denominação de escolas de iniciação agrícola, agrícolas e agrotécnicas. Diário Oficial da União. Brasília, 14 fev. 1964.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 57.075 de 15 de outubro de 1965*. Dispõe sobre o funcionamento de cursos de Engenheiro de Operação em estabelecimentos de ensino de engenharia. Diário Oficial da União. Brasília, 20 out. 1965.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 62.178 de 25 de janeiro de 1968*. Provê sobre a transferência de estabelecimentos de ensino agrícola para Universidades e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 26 jan. 1968.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 23 nov. 1968.

\_\_\_\_\_. *Decreto-lei n. 547 de 18 de abril de 1969*. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. Diário Oficial da União. Brasília, 22 abr.

1969.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 72.434 de 9 de julho de 1973*. Cria a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola - COAGRI - no Ministério da Educação e Cultura, atribuindo-lhe autonomia administrativa e financeira e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jul. 1973.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 83.935 de 4 de setembro de 1979*. Altera a denominação dos estabelecimentos de ensino que indica. Diário Oficial da União, Brasília, 05 set. 1979.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 referentes à Educação Profissional da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 18 abr. 1997.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB n. 16 de 05 de outubro de 1999*. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Diário Oficial da União, Brasília, 26 nov. 1999.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CES n. 436 de 02 de abril de 2001*. CST: Formação de Tecnólogos. Diário Oficial da União, Brasília, 06 abr. 2001.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CP n. 29 de 03 de dezembro de 2002*. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, 13 dez. 2002a.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CP n. 03 de 18 de dezembro de 2002*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2002b.

\_\_\_\_\_. *Decreto de 16 de agosto de 2002*. Dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 19 ago. 2002.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 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 jul. 2004.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 5.478 de 24 de junho de 2005*. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Diário Oficial da União, Brasília, 27 jun. 2005.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 11.129 de 30 de junho de 2005*. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nos 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1º jul. 2005.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 11.180 de 23 de setembro de 2005*. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei no 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 set. 2005.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 11.195 de 18 de novembro de 2005*. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948 de 8 de dezembro de 1994. Diário Oficial da União, Brasília, 18 nov. 2005 – Edição Extra.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 5.773 de 9 de maio de 2006*. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de Instituições de Educação Superior e Cursos Superiores de Graduação e Sequenciais no Sistema Federal de Ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 10 mai. 2006.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CES n. 277 de 07 de dezembro de 2006*. Nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de Graduação. Diário Oficial da União, Brasília, 01 jun. 2007.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 6.095 de 24 de abril de 2007*. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2007.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 11.741 de 16 de julho de 2008*. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 17 jul. 2008a.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 dez. 2008b.

\_\_\_\_\_. MEC. *Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae)*. Brasília, MEC, 2010. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010\\_doc\\_final.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf)>. Acesso em: 16 abril de 2021.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres – *Regimento Interno*. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/assuntos/conselho/regimento-atualizado-do-cndm.pdf>>. Acesso em: 26 de agosto de 2020.

\_\_\_\_\_, MEC. Portal da Rede Federal de Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>>. Acesso em 19 de julho de 2021.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Políticas para as Mulheres – SPM. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/arquivos-diversos/sobre/spm>. Acesso em: 26 de agosto de 2020.

\_\_\_\_\_. Relatório Nacional Brasileiro: Relativo aos anos de 1985, 1989, 1993, 1997 e 2001, nos termos do artigo 18 da CEDAW/ONU. Brasília: SPM, 2002.

\_\_\_\_\_. VI Relatório Nacional Brasileiro: Convenção pela Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres — CEDAW/Organizações das Nações Unidas. Brasília: SPM, 2008.

\_\_\_\_\_. Participação do Brasil na 29ª Sessão do Comitê para a Eliminação da Discriminação contra a Mulher – CEDAW. Brasília: SPM, 2004.

\_\_\_\_\_. Direitos da mulher são direitos humanos. *Carta de Viena*. Ministério da Justiça/Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Brasília: Imprensa Nacional, 1994.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)> Acesso em: 10 de outubro de 2020.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, D.F., 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: 01 de outubro de 2020.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Plano Nacional de Educação 2001-2010. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>> Acesso em: 01 de outubro de 2020.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 13.005. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 01 de agosto de 2020.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 12.711, 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico e de nível médio e dá outras providências. <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)>. Acesso em: 05 de agosto de 2020.

\_\_\_\_\_. *Decreto-lei n. 1.843, de 7 de dezembro de 1939*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1843-7-dezembro-1939-411788-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 de outubro de 2020.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 5.465, de 3 de junho de 1968*. Coleção de Leis do Brasil - 1968, Página 14 Vol. 5 Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5465-3-julho-1968-358564-norma-pl.html>>. Acesso em: 05 Ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Relatório Anual Socioeconômico da Mulher. Brasília, nov. 2013.

\_\_\_\_\_. Análise do Ministério da Educação acerca da participação da mulher no mercado do trabalho, a partir da Dados Relação Anual de Informações Sociais (Rais). Última modificação: 29/07/2014. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/2013/03/crece-participacao-da-mulher-no-mercado-de-trabalho>> . Acesso em: 10 de agosto 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça, GTI População Negra, 1996.

BRUSCHINI, Maria Cristina A; ROSEMBERG, Fúlvia. Trabalhadoras do Brasil. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

BOURDIEU, Pierre. Pierre Bourdieu. ORTIZ, R. (Org.). São Paulo: Ática, 1983a.

\_\_\_\_\_. Questões de sociologia. São Paulo: Marco Zero, 1983b.

\_\_\_\_\_. O poder simbólico. Lisboa: DIFEL. 1994.

\_\_\_\_\_. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.



\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 3<sup>o</sup> ed. , p. 73-79, 2001.

\_\_\_\_\_. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003a.

\_\_\_\_\_. “Espaço social e espaço simbólico”. In: *Razões práticas: Sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 2003b, pp. 13-28.

\_\_\_\_\_. Os usos sociais da ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Unesp, 2004.

\_\_\_\_\_. A dominação masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_. A economia das trocas simbólicas (5<sup>a</sup> ed.). São Paulo, Perspectiva, 2007.

\_\_\_\_\_. Sur l’État. Cours au Collège de France (1989-1992). Paris: Raisons d’Agir/Seuil, 2012.

CAMPELLO, Ana Margarida. Cefetização das Escolas Técnicas Federais: projetos em disputa, nos anos 1970 e nos anos 1990. *Educação Tecnológica*. Belo Horizonte, v.12, n1, p. 01-09, jan./abr. 2007.

CARVALHO, Marília Pinto. *Avaliação escolar, gênero e raça*. Papirus, 2009. CGEE, Doutores 2010: *Estudo da demografia da base técnico-científica brasileira – Brasília*, DF, Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2010.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; MONTANÉ, Aejaandra. Políticas de equidade de gênero na Educação Superior na Espanha e no Brasil: avanços e limites. *Labrys, Revista de estudos feministas*, julho/dezembro de 2012. Disponível em <<https://www.labrys.net.br/labrys22/education/maria%20eulina.htm>>. Acesso em 15 de outubro de 2020.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para a Educação Superior no governo Lula: expansão e financiamento. *Rev. Inst. Estud. Bras.*, São Paulo, n. 58, p. 209-244, jun. 2014.

CARVALHO, M. R. V. de. Perfil do professor na educação básica. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Brasília, 2018.

CASTRO, C.D.M. A maquiagem do monstro. Veja, São Paulo, 2004.

CARVALHO, Frederico Z. Feu. O sujeito no discurso: Pêcheux e Lacan, 2008. Tese, Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal.

CAVALCANTE, Cláudia Valente. Educação superior, política de cotas e jovens: das estratégias de acesso às perspectivas de futuro. 2014. 215 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2014.

COELHO, Edmundo Campos. As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro: 1822-1930. Rio de Janeiro: Record, 1999.

COLLING, Ana. Maria. *As mulheres e a ditadura militar no Brasil. História em Revista: revista do núcleo de documentação histórica*, vol. 10, UFPEL, 2004. Disponível em

<<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/HistRev/article/view/11605>>. Acesso em 20 de dezembro de 2020.

COMTE, Augusto. Catecismo Positivista. São Paulo: Nova Cultural, 2000. (Coleção Os Pensadores).

COURTINE, Jean-Jacques.. Metamorfoses do Discurso Político: Derivas da fala pública. In: PIOVEZANI, C; MILANEZ, N. (orgs.). São Carlos: Claraluz, 2006.

COSTA, Priscila Trarbach. O acesso da mulher ao Ensino Superior na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2016.

CORDEIRO, Ana Luisa Alves. Políticas de Ação Afirmativa: Implicações na trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS (2007-2014). Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Campo Grande - Mato Grosso do Sul, 2017.

COSTA, Nayara Tatianna Santos da. A democratização dos cursos de elevado prestígio social da UFPB: acesso e permanência dos estudantes cotistas. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). João Pessoa - Paraíba, 2017.

CUNHA, Luiz. Antônio. Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio. 2. ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

\_\_\_\_\_. Populismo e Nacionalismo. In: *A universidade crítica: o ensino superior na República Populista*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.

\_\_\_\_\_. O Ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000. (2000a).

\_\_\_\_\_. O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização. São Paulo: Ed. UNESP, Brasília, DF: Flacso. (2000b).

\_\_\_\_\_. O ensino profissional na irradiação do industrialismo. São Paulo: Ed. UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000c.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JR, João. Políticas da Igualdade Racial no Ensino Superior. *Cadernos do Desenvolvimento Fluminense*, 2015. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cdf/article/view/14229>>. Acesso em: 15 de outubro de 2020.

DELPHINO, Fátima Beatriz. de Benedictis. A educação profissional: contraponto entre as políticas educacionais e o contexto do mundo produtivo. São Paulo: Ícone, 2010.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. O Mercado de Trabalho Formal Brasileiro: resultados da RAIS 2013, n.140, set. 2014.

DIAS, Maria Sara de Lima; SZÖLÖSI, Tereza Daros. Trajetória socioprofissional da mulher na agronomia: uma questão de renda e da satisfação profissional. *Cad. gên. Tecnol.*, Curitiba, v. 10, n. 36, p. 5-27, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.utfpr.edu.br/cgt>>. Acesso em 03 de fevereiro de 2021.

DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”!: a Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 13, n. 39, p. 517-534, 2008.

DORNELAS, Camila Carrari. Professoras-mulheres e mulheres-professoras: a condição feminina e os processos de subjetivação docente inscritos nas marcas e no funcionamento discursivo. Ribeirão Preto, 2017.

DUBY, Georges e PERROT, Michele. (orgs.). Porto: Afrontamento, vol. 5. São Paulo: EBRADIL, 1994.

EaD.BR. Censo. Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2013. Curitiba: Ibpx, 2014.

ERBER, F. S. As convenções de desenvolvimento no governo Lula: um ensaio de economia política. *Revista de Economia Política*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 31-55, Mar. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31572011000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31572011000100002&lng=en&nrm=iso). Acesso em 20 de julho de 2021.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Gênero e políticas públicas. In: *Revista de Estudos Feministas*, n. 12. Florianópolis, 2004, p.47-71.

FÉDIDA, P. Nome, figura e memória - a linguagem na situação psicanalítica. São Paulo: Escuta, 1988.

FERES JR, João. Ação Afirmativa no Brasil: fundamentos e críticas. *Econômica*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 291-312, dezembro 2004.

\_\_\_\_\_. Ação Afirmativa no Brasil: fundamentos e críticas. s/d. Disponível: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=3&ved=0CCwQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.ufgd.edu.br%2Ffreitoria%2Fneab%2Fdownloads%2Facao-afirmativa-no-brasil-fundamentos-e-criticas-joao-feresjunior&ei=Ztn1U5r2KoqXyAT55ILACQ&usq=AFQjCNEExEdD8vN484WpJsLffvK8D7QGw>. Acesso em 20 junho 2020.

FERES JR, João; ZONISEIN, Jonas. Introdução: ação afirmativa e desenvolvimento. In: FERES JR, João; ZONINSEIN, Jonas (Orgs.). *Ação afirmativa e universidade, experiências nacionais comparadas*. Brasília: Ed. UnB, 2006. p. 9-45.

FERES JR, João. ZONIENSEIN, Jonas. A consolidação da ação afirmativa no ensino superior brasileiro. In.: *Ação afirmativa no ensino superior brasileiro*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008.

FERES JR, João. DAFLON, Verônica Toste. Ação afirmativa na Índia e no Brasil: um estudo sobre a retórica acadêmica. *Sociologias*. Porto Alegre, ano 17, n. 40, set/dez 2015, p. 92-123. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-017004003>. Acesso em 01 de Abril de 2021.

FERNANDES, Florestan. A integração do negro na sociedade de classes: no limiar de uma nova era. São Paulo, Dominus/Edusp, vol. 2, 1965.

FERNANDES, Juliana Cristina da Costa. Educação tecnológica e empregabilidade: revelações de egressos, 2012. Tese (Doutorado Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC Goiás.

Ferreira, M.. Glossário de termos do discurso. Porto Alegre: Instituto de Letras UFRGS, 2001.

FERREIRA, Maria Cristina. ANÁLISE DO DISCURSO E SUAS INTERFACES: o lugar do sujeito na trama do discurso. ORGANON, Revista do Instituto de Letras da UFRGS. Porto Alegre, vol. 24, n. 48, 2010. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/28636>> Acesso em 06 de Abril de 2021.

FLORO, Elisângela Ferreira; DAL RI, Neusa Maria. Ensino Superior nos institutos federais: inserção flexibilizada e experiências com a diversificação dos cursos. Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 22, n. 2, p. 302-326, jul./dez. 2015. Disponível em: [www.upf.br/seer/index.php/rep](http://www.upf.br/seer/index.php/rep) - último acesso: 13 abr. 21.

FLORO, Elisângela Ferreira. Gerencialismo educacional e precarização do trabalho docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Tese (Doutorado em Educação) - UNESP, Marília, 2016.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOURAGE, D.; KRIECHEL, B.; DOHMEN, T. Occupational sorting of school graduates: the role of economic preferences. Journal of Economic Behavior & Organization, v. 106, p. 335-351, Oct. 2014.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós – socialista. Cadernos de campo, São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 2006.

\_\_\_\_\_, Nancy. Reconhecimento sem ética? Lua Nova, São Paulo, 70: 101-138, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (orgs.). A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. A Língua Intangível. In: *Pêcheux, Michel. Análise de Discurso: Michel Pêcheux.* (1ª edição) Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2011.

GIDDENS, A. As consequências da modernidade. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GONÇALVES, L. A. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, E.M.T; FILHO, L.M.F; VEIGA,C.G. *500 anos de educação no Brasil.* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GOUVEIA, Aparecida J. Origem étnica e situação socioeconômica dos estudantes matriculados em diferentes áreas de estudo nas universidades de São Paulo. *América Latina*, ano 13, n. 4, p. 33-48, 1970.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. Filosofia e história da educação brasileira. Barueri: Manole, 2003.

GOÉS, José Roberto Pinto de. O racismo vira lei. O Globo. Rio de Janeiro: p.5, 16 ago. 2004. Disponível em: < [https://www.saci.ufscar.br/data/clipping/imagens/14691\\_01.jpg](https://www.saci.ufscar.br/data/clipping/imagens/14691_01.jpg)>, Acesso em: 15 de setembro de 2020.

\_\_\_\_\_. Negros: uma história reparada, Insight Inteligência, nº 34, julho-setembro de 2006, pp. 52-62.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso: diálogos e duelos. São Carlos: Claraluz, 2004.

\_\_\_\_\_. Michel Pêcheux e a história epistemológica da Análise do discurso. Vitória da conquista. Revista Estudos da Linguagem., n. 1, p. 99-111, junho de 2005.

\_\_\_\_\_. AD: descrever – interpretar acontecimentos cuja materialidade funde linguagem e história. In Navarro, P. (Org.), Estudos do texto e do discurso: mapeando conceitos e métodos (p. 19-34). São Carlos, SP: Claraluz, 2006.

GUIMARÃES, E. & ORLANDI, E. Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito. In.: ORLANDI, E. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993, p. 53-73.

HAHNER, June. Emancipação do sexo feminino: a luta pelos direitos da mulher no Brasil: 1850-1940. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

HAROCHE, C.; PÊCHEUX, M.; HENRY, P. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, R. L. Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. Tradução Roberto Leiser Baronas e Fábio César Montanheiro. São Carlos SP: Pedro & João Editores, 2007.

HASENBALG, Carlos A. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. História da Educação Brasileira: leituras. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

HIRATA, Helena. Tecnologia, formação profissional e relações de gênero no trabalho. *Revista Educação e Tecnologia*, Curitiba, CEFET, vol. 06, maio de 2003, p. 144-156.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Daniele. Novas configurações da divisão Sexual do trabalho. Trad. Fátima Murad. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, p. ? set. /dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0537132.pdf>>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2021.

HONNETH, Axel. Integrity and disrespect: principles of a conception of morality based on the theory of recognition. *Political Theory*, Baltimore, v. 20, n. 2, p. 187-202, 1992.

IRINEU, Roxane de Alencar et al. A Educação Superior e as políticas de igualdade de gênero: experiências no Brasil e em Portugal. *Revista Feminismos*, Vol.5, N.1, Jan. – Abr. 2017. Disponível em < [www.feminismos.neim.ufba.br](http://www.feminismos.neim.ufba.br)>, Acesso em 12 de outubro de 2020.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. *Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica*, n. 41. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf). Acesso em: 07 de setembro de 2020.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Estatísticas de gênero: uma análise do Censo demográfico 2010, 2014*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=10411&t=acesso-ao-produto>. Acesso em 30 de agosto de 2020.

ISSA, Sílvia A. Caixeta. A escola agrícola de Urutaí (1953-1963): singularidades da cultura escolar agrícola. 2014. Disponível em: [https://mestrado\\_educacao.catalao.ufg.br/up/549/o/DISSERTACAO\\_SILVIA.pdf](https://mestrado_educacao.catalao.ufg.br/up/549/o/DISSERTACAO_SILVIA.pdf). Acesso em: 18 fevereiro de 2021.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2018 – Divulgação dos Resultados*. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/apresentacao\\_censo\\_superior2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf). Acesso em: 10 de março 2020.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2019: notas estatísticas*. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 10 de junho 2021.

KAZTMAN, R. Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. *Revista de la CEPAL*, Santiago do Chile, n.75, p.171-189. dec. 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino de 2º Grau. O trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.

LACAN, Jaques. Subversão do sujeito e dialética do desejo (1960). In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

\_\_\_\_\_. O Seminário, Livro 11. Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LAZDAN, Alessandra Munhoz, REINA Fábio Tadeu, MUZZETI, Luci Regina, RIBEIRO, Paulo Rennes Marca. A dominação masculina de Pierre Bourdieu: críticas e reflexões a partir da psicologia analítica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 9, n. 2, p. 470-487, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/125312>. Acesso em: 15 de junho 2020.

LIMA, Fernanda B.G. Educação profissional e o ensino superior: das escolas de aprendizes artífices aos institutos federais. *Revista Latino-Americana de História*, v. 05, p. 151-173, 2016.

LIMA, Márcia. Quais são as questões em torno da “raça”? In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 26, n. 77, São Paulo, 2011. Acessado em jul. 2020.

LISPECTOR, C. Um sopro de vida. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LOMBARDI, Maria Rosa. Perseverança e resistência: a Engenharia como profissão feminina. 2005. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2005.

LOPES, Maria de Fátima; MAIA, Cláudia. As desigualdades de gênero no contexto do desenvolvimento humano. Montes Claros, v.1, n.1, p.1, p. 1-15, 2001. Unimontes Científica.

LOPES, Carlos; LIRA, Larissa Silva de. O acesso de estudantes de escola pública em cursos de alta seletividade e a divulgação pela mídia. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v.26, ns.51 e 52, p.187-218, jan./dez. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013.

MADALOZZO, Regina.; MARTINS, Sérgio.; LICO, Mariane Rizzo. Segregação ocupacional e hiato salarial entre os gêneros. São Paulo: *Inspere*, 2015. (Inspere Working Paper. WPE: 357).

MALDIDIER, Denise. *A Inquietação do Discurso:(Re)ler Michel Pêcheux hoje*. Campinas: Pontes, 2003.

MAGALHÃES, Teresa Aconrona Lopes. O papel da mulher na sociedade. *Revista Da Faculdade De Direito*, Universidade De São Paulo, 75, 123-134, 1980. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/66895>>. Acesso em: 30 de junho de 2021.

MARTINS, R. X.; SANTOS, T. L. P.; FRAUDE, E. G.; SERAFIM, L. B. 2013. Por que eles desistem? Estudo sobre a evasão em cursos de licenciatura a distância. In: *Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*, 13 de junho de 2013, UNIREDE, Balém/PA.

MARRY, Cathérine e DAUNE-RICHARD, Anne Marie. “Autres histoires de transfuges? Le cas des jeunes filles inscrites dans des formations “masculines” de BTS et de DUT industriels”. *Formation-Emploi* no. 29, jan-março 1990.

MELO, Cristina Teixeira Vieira de. Cartas à redação: uma abordagem discursiva. Tese de doutorado em lingüística, 1999, Instituto de Estudos da Linguagem - IEL/Universidade de Campinas – SP.

MENDES, Gardene Leão de Castro. O discurso da criminalização da juventude no Jornal DAQUI, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC Goiás.

MENICUCCI, E. Entrevista do mês: março/2017. 2017. Entrevista concedida para o Observatório de Análise Política em Saúde. Disponível em: <<http://analisepoliticaemsaude.org/oaps/documento/noticias/Entrevista-Mar2017-Eleonora-Menicucci.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2021.

MÜLLER, Meire Terezinha. A Educação Profissionalizante no Brasil - das corporações de ofícios à criação do SENAI. *Revista Estudos do Trabalho*. Marília, a. III, n. 05, UNESP, 2009, p. 01-31. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/8RevistaRET5.pdf>. Acesso em: 07 de dez. de 2020.

MÜLLER, Meire Terezinha. O SENAI e a Educação Profissionalizante do Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 40, p. 189-211, dez. 2010. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/40/art12\\_40.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/40/art12_40.pdf) Acesso em: 07 de dez. de 2020.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 197-217, novembro/ 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/NcPqxNQ6DmmQ6c8h4ngfMVx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 de setembro de 2020

\_\_\_\_\_. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25 n. 88, especial, p. 757-776, out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a06v2588.pdf> Acesso em 08 de setembro de 2020.

MEIMES, Fernanda Telles. A representação das mulheres no livro didático: uma análise de gênero. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Graduação em Licenciatura Plena em História da Universidade Federal de Alagoas, 2018.

MEZAN, Renato. *Freud o Pensador da Cultura*. Editora Blucher, 8ª Ed. São Paulo, 2019.

NOGUEIRA, Cláudio M. M. Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso superior. Tese de doutorado, Belo Horizonte: UFMG, 2004.

OSHIRO, Poliana Guimarães. Representações sociais de professores/as do ensino médio sobre gênero. Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação, Goiânia, 2019.

Organização das Nações Unidas ONU. Sobre a ONU Mulheres. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/onu-mulheres/sobre-a-onu-mulheres/>. Acesso em: 17 de julho de 2020.

\_\_\_\_\_. Conferências Mundiais da Mulher. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/planeta5050-2030/conferencias/>. Acesso em 17 de julho de 2020.

\_\_\_\_\_. Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra Mulher, 1979. Disponível em: [http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/convencao\\_cedaw1.pdf](http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/convencao_cedaw1.pdf). Acesso em 14 de setembro de 2020.

\_\_\_\_\_. Protocolo Adicional à Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Mulheres. Disponível em: [http://www.un.org/french/documents/instruments/docs\\_fr.asp?year=1990](http://www.un.org/french/documents/instruments/docs_fr.asp?year=1990) Acesso em 25 setembro de 2020.

\_\_\_\_\_. Declaração sobre a Eliminação da violência contra as Mulheres. Resolução 48/104, de 20 de Dezembro de 1993. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/>. Acesso em: 17 de setembro de 2020.



\_\_\_\_\_. Conferências Mundiais sobre as Mulheres. Disponível em: <<http://www.onumulheres.org.br/planeta5050-2030/conferencias/>>. Acesso em: 23 de setembro de 2020.

OLINTO, Gilda. A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil Inc. Soc., Brasília, DF, v. 5 n. 1, p.68 -77, jul . /dez. 2011. Disponível em <<http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/viewFile/240/208>>. Acesso em 19 de fevereiro de 2021.

OLIVEIRA, Ana Maria Hermeto Camilo de. Occupational gender segregation and effects on wages in Brazil. In: *GENERAL POPULATION CONFERENCE*, 24., 2001, Salvador. *Anais...* Salvador: IUSSP, 2001. Disponível em: <[http://archive.iussp.org/Brazil2001/s30/S38\\_03\\_Oliveira.pdf](http://archive.iussp.org/Brazil2001/s30/S38_03_Oliveira.pdf)>. Acesso em 30 de agosto de 2020.

OLIVEIRA, Ana Maria Hermeto Camilo de; Wajnman, Simone.; Machado, Ana Flávia. A segregação ocupacional por gênero e seus efeitos sobre os salários no Brasil. In: WAJNMAN, S.; MACHADO, A. (Org.) *Mercado de trabalho: uma análise a partir das pesquisas domiciliares no Brasil*. Belo Horizonte: Cedeplar. 2003.

ORLANDI, Eni. P. A linguagem e seu funcionamento. São Paulo, SP: Pontes, 1987.

\_\_\_\_\_. A incompletude do sujeito: e quando o outro somos nós?. In:(Org.). *Sujeito e texto*. São Paulo: EDUC, 1988.

. Discurso: fato, dado, exterioridade. In: CASTRO, M. F. P. (Org.). *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996. p. 209-218.

\_\_\_\_\_. Discurso e Leitura. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. Sobre os Contextos Epistemológicos da Análise de Discurso. *Tradução de Eni Puccinelli Orlandi*. Escritos, Campinas, nº 4, maio, 1999a.

\_\_\_\_\_. Do Sujeito na História e no Simbólico. Escritos, Campinas, nº 4, maio, 1999b.

\_\_\_\_\_. Discurso e texto. Formulação e circulação de sentidos. Campinas, Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. *Estudos Da Língua(gem)*, vol.1, n. 1, p. 9-13, 2005. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/973>>. Acesso em: 03 de março de 2021.

\_\_\_\_\_. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. São Paulo: Pontes Editores, 2007.

\_\_\_\_\_. Análise de Discurso: princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

\_\_\_\_\_. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

\_\_\_\_\_. Análise de discurso: princípios & procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009. Resenha de: ALÓS, Anselmo Peres. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, v. 15, n. 3 (esp.), p. 389-394, dez. 2012.

PATRIOTA, Karla Regina Macena Pereira, TURTON, Alessandra Navaes. Memória discursiva: sentidos e significações nos discursos religiosos da TV. *Revista Ciência & Cognição*, vol.1 Rio de Janeiro mar. 2004. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-58212004000100003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212004000100003)> Acesso em: 14 de junho de 20201.

PATTI, Ane Ribeiro; SOUSA, Lucília Maria Abrahão e; GARCIA, Dantielli Assumpção. Pelos entremeios da Análise do Discurso: nos fios de Michel Pêcheux. *Psicologia Política*. vol. 17(39), 220-231, 2017. Disponível em: <<file:///C:/Users/1300627/Documents/Doutorado/DOCTORADO/PROJETO%20NOVO/CAPITULOS/CAP%20-%20IV%20OS%20DISCURSOS%20DAS%20ESTUDANTES/v17n39a03.pdf>>. Acesso em 02 de março de 2021.

PAYER, M. O. O Trabalho da memória no discurso. In: MALUF-SOUZA, O. et al. (Orgs.). *Discurso, sujeito e memória*. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 91-107.

PÊCHEUX, Michel. (1969) “Análise Automática do Discurso.” In: GADET F.; HAK, T. (Orgs.) (1990) *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 1990a.

\_\_\_\_\_. O discurso: estrutura ou acontecimento. *Tradução de Eni P. Orlandi*. Campinas: Pontes, 1990b. (Orig.: Discourse: structure or event?, 1983)

\_\_\_\_\_. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.) *Por uma análise automática do discurso ; uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Traduzido por Jonas de A. Romualdo. Campinas, Ed. da Unicamp, 1993.

\_\_\_\_\_. Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, Editora da Unicamp, 1995.

\_\_\_\_\_. O mecanismo do (des)conhecimento ideológico. In: ŽIŽEK, S. (Org.) Um mapa da ideologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

\_\_\_\_\_. Papel da memória. In: Achard, P. et al. *Papel da memória* (Nunes, J.H., Trad. e Intr.). Campinas : Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. Remontemos de Foucault a Spinoza. Trad. Brasileira de GREGOLIN, M.R, mimeo, 2000.

\_\_\_\_\_. Sobre os Contextos Epistemológicos da Análise de Discurso. In: \_\_\_\_\_. Análise de Discurso: Michel Pêcheux. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2011.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas [1975]. In: *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Françoise Gadet e Tony Hak (orgs); Trad. Bethania S. Mariani et. al. 4ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda; BRAGA, Mauro Mendes. Demanda pelo ensino superior no Brasil: o caso da UFMG. *Educação & Linguagem*, São Bernardo do Campo, v. 7, n. 10, p. 124-149, 2004.

PEIXOTO, Maria Eduarda Gonçalves; ALENCAR, Claudiana Nogueira de; FERREIRA, Ruberval. O objeto da ideologia na teoria crítica do discurso. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 18, n. 1, p. 215-233, jan./abr. 2018.

PEREIRA, Sheila Regina dos Santos. Determinantes da equidade no Ensino Superior: uma análise da variabilidade dos resultados do Enade no desempenho de cotistas e não cotistas. Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, 2017.

PERROT, Michelle. *Mulheres públicas*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. *As mulheres ou os Silêncios da História*. Bauru – SP: EDUSC, 2005.

\_\_\_\_\_. *Minha história das Mulheres*. São Paulo, Contexto, 2015.

PINTO, Regina P. O Movimento negro em São Paulo: luta e identidade. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: FFLCH/USP, 1993.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. *Sociedade e cultura*, v. 11, n. 2, 2008.

QUINET, A. *Os outros em Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

RIBEIRO, Arilda. Inês Miranda. Mulheres educadas na Colônia: rupturas e permanências. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.79-94.

RISTOFF, Dilvo; GROSZ, Dirce Margarete; GIOLO, Jaime; LEPORACE, Maria Marcia dos Santos (Orgs.) *A Mulher na Educação Superior Brasileira: 1991-2005*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia; PIZA, Edith Pompeu, MONTENEGRO, Thereza. *Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, 1982.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Revista Estudos feministas*, n. 2. Florianópolis, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia; MADSEN, Nina., Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo, in BARSTED, Leila L; PITANGUY, Jacqueline. *O Progresso das Mulheres no Brasil 2003–2010* / Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011. p. 390-424.

ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres educadas e a educação de mulheres. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). *Nova história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2012.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. *Dicionário de Psicanálise*. Tradução de Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SÁ, Helvécio Goulart Malta de. A transferência da escola de aprendizes artífices da cidade de Goiás para a nova capital: contribuições para a construção da memória do IFG. Dissertação (Mestrado) - PUC-GO, Goiânia, 2014.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Feminismos e seus frutos no Brasil. In: SADER, Emir. *Movimentos Sociais na Transição Democrática*. São Paulo: Ed. Cortez, pp.105-157, 1987.

\_\_\_\_\_. Rearticulando Gênero e classe social. In: BRUSCHINI, Cristina e COSTA, Albertina de O. (orgs.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

\_\_\_\_\_. Ontogênese e filogênese do gênero: ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra mulheres. *Série Estudos/Ciências Sociais/FLASCO-Brasil*. 2009. Disponível em <ht tp: / /www. flasco.org.br/portal /pdf/serie\_estudos\_ensaios/Heleieth\_Saffioti .pdf .> Acesso em: 16 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. A questão da mulher na perspectiva socialista. In: Lutas Sociais nº 27, 2º sem. De 2011. *NEILS – Núcleo de Estudos de Ideologias e Lutas Sociais*, Faculdade de Ciências Sociais, Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais PUC-SP.

\_\_\_\_\_. A mulher na sociedade de classes. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

\_\_\_\_\_. Gênero patriarcal e violência. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SARAMAGO, José. Viagem a Portugal. São Paulo: Schwarcz, 2011.

SARMENTO, Daniel. O Negro e a Igualdade do Direito Constitucional Brasileiro. Discriminação de Fato, Teoria do Impacto Desproporcional e Ações Afirmativas. In: ZONINSEIN, J.; JÚNIOR, J. (Org). *Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SANTOS, Silvana Mara de Moraes; OLIVEIRA, Leidiane. Igualdade nas relações de gênero na sociedade do capital: limites, contradições e avanços. *Revista Katálysis*. Florianópolis v. 13 n. 1, p. 11-19, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HqLvNHVzXPJkDYSCHsb94hP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 10 de julho de 2021.

SANTOS, Laura Marcia Rosa dos. Política de Educação Superior e ações afirmativas: o Projeto Negraeva no estado de Mato Grosso do Sul (2002-2004). Tese de Doutorado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2015.

SAUSSURE, Ferdinand. Curso de Linguística Geral. São Paulo, Editora Cultrix, 2006.

SCOTT, Joan W.; LIMA, Ana Cecília Acioli; DE LIMA COSTA, Claudia. "La querelledesfemmes" no final do século XX. *Estudos feministas*, p. 367-388, 2001.

\_\_\_\_\_. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. Recife: SOS Corpo, 1992b.

SENKEVICS, Adriano.S.; MACHADO, Thais. S.; OLIVEIRA, Adolfo. S. A cor ou raça nas estatísticas educacionais: uma análise dos instrumentos de pesquisa do Inep. Textos para Discussão. Série Documental (INEP), v. 41, p. 1-48, 2016.

SENKEVICS, Adriano. Cor ou raça nas instituições federais de ensino superior: explorando propostas para o monitoramento da Lei de Cotas. Textos para Discussão. Série documental (INEP), v. 42, p. 1-60, 2017.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Portaria nº 608 de 18 de dezembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 dez. 2007.

SILVA, Amanda at. al. Cálculo I e Avga do curso de Engenharia Elétrica do Instituto Federal da Bahia de Vitória da Conquista. *Anais XIV International Conference on Engineering and Technology Education*. Salvador, 2016. Disponível em: <<https://copec.eu/intertech2016/proc/works/55.pdf>> Acesso em: 17 de fevereiro de 2021.

SILVEIRA, Maria Lúcia; FREITAS, Taís Viudes de. Trabalho, corpo e vida das mulheres: crítica à sociedade de mercado. São Paulo: SOF, 2007.

SILVA, Iraci Balbina Gonçalves. Contexto da educação profissional tecnológica no Brasil: olhares sobre licenciaturas. Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC – GO, Tese de Doutorado, Pós Graduação e, Educação, Goiânia, 2017, 204 f.

SILVA, Maxmillian Lopes da. A Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: estudo de caso do Instituto Federal de Goiás. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Goiânia, 2015.

SILVA, Henrique César da; Raimualdo Baena, Camila; Raimualdo Baena, Juliana. O dado empírico de linguagem na perspectiva da análise de discurso francesa: um exemplo sobre as relações discursivas entre ciência, cotidiano e leitura. *Ciência & Educação (Bauru)*, vol. 12, núm. 3, pp. 347-364. Dez, 2006, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho São Paulo, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2510/251019510008.pdf>> Acesso em: 29 de março de 2021.

SKIDMORE, T. Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SIQUEIRA, Vinícius. Formação discursiva e interdiscurso – Michel Pêcheux. Disponível em: <https://colunastortas.com.br/formacao-discursiva-e-interdiscurso-michel-pecheux/>. Acesso em: 30 de junho de 2021.

SOUZA, Jessé. Democracia racial e multiculturalismo: a ambivalente singularidade cultural brasileira. *Estudos Afro-asiáticos*, 38: 135-155, 2000.

SOUZA, P.R. Oportunidades iguais? O Globo, Rio de Janeiro, p. 5, 5 jul. 2004.

SOUZA, Leigh Maria. *Cultura escolar e habitus professoral em uma instituição de educação profissional agrícola*, 2012. Tese (Doutorado Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC Goiás.

SOUZA, Leigh Maria de; SILVA, Iraci Balbina Gonçalves. Desafios rumo à institucionalização do Proeja. XXII SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO. *Ciência e Formação: Utopias e Desencantos*, v. 1, p. 931- 940, 2015.

TAYLOR, Charles. *Sources of the self: the making of the modern identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989.

TEIXEIRA, Luciana de Góis Aquino. Políticas de Assistência Estudantil no Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí: um olhar de gênero, 2016. Tese (doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC Goiás.

TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. In: In: DEL PRIORI, Mary (Org.). História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2013.

TFOUNI, Leda Verdiani, ASSOLINI, Filomena Elaine. GESTOS DE INTERPRETAÇÃO E DE AUTORIA EM PRODUÇÕES LINGÜÍSTICAS ORAIS E ESCRITAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES, 2006. Disponível em < <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt10-1937-int.pdf> >, Acesso em 25 de junho de 2021.

UNICEF. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: < <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 17 de julho de 2021.

UNESCO. Fórum Mundial da Educação. Dacar, 26-28 abr. 2000.

VALÉRIO, T. F. O espelho de duas faces: implementação da lei 5.692/71 para o ensino secundário no Paraná. Horizontes, Itatiba, v. 26, n.2, p. 103-112, jul./dez. 2008.

WEISSKOPF, Thomas E. A experiência da Índia com a Ação Afirmativa na seleção para o ensino superior. IN: ZONINSEIN, Jonas; FERES JÚNIOR, João( Orgs.). Ações afirmativas no ensino superior brasileiro. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro, IUPERJ, 2008.

ZANDWAISS, Ana. Perspectivas da Análise do Discurso Fundada por Michel Pêcheux na França: uma retomada de percurso. Santa Maria: UFSM, Programa de Pós-Graduação em Letras, 50 p.; Série Cogitare; v. 8, 2009.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### Questionário Socioeconômico

Você está participando de uma pesquisa orientada na perspectiva da Análise do Discurso que nos fornecerá dados importantes para nosso estudo, parte do Projeto de Pesquisa: “PARTICIPAÇÃO FEMININA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: OS DISCURSOS DAS ESTUDANTES INGRESSANTES PELAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO CURSO DE AGRONOMIA DO IF GOIANO- CAMPUS URUTAÍ”, que possui como pesquisador responsável a Doutoranda Hellayny Silva Godoy de Souza, orientada pela prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Valente Cavalcante.

Este questionário deve ser respondido por estudantes (mulheres), regularmente matriculadas no curso de Agronomia do IF Goiano – Campus Urutaí, e que iniciaram o curso até o ano de 2019.

Para questões a seguir reserve entre trinta e quarenta minutos para responde-las, procure responder em lugar onde esteja confortável e sem interferência de outros indivíduos, a fim de que não haja dúvidas em relação à transparência dos dados que ora pretendo levantar.

Conto com sua colaboração e agradeço, antecipadamente, sua presteza.

Nº de matrícula: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

### **Dados iniciais**

**1- Qual ano de início do curso:** \_\_\_\_\_

**2- Ingressante pelo sistema de cotas:**

a. ( ) Sim

b. ( ) Não

Qual ? \_\_\_\_\_

**3- Idade:**

a. ( ) 18/24 anos

b. ( ) 25/30 anos

c. ( ) 30/31 anos

d. ( ) 32/33 anos

e. ( ) 34/35 anos

f. ( ) Acima de 36 anos

**4- Como você se declara:**

a. ( ) Preto

b. ( ) Pardo

c. ( ) Branco



- d.  Índio
- e.  Outros

**5- Qual a sua origem familiar?**

- a.  Zona Rural – família de agricultores familiares
- b.  Zona Rural – família de agricultores do agronegócio
- c.  Cidade - trabalhadores do comércio, empresas
- d.  Cidade – funcionários públicos
- e.  Outros

**6- Você participa de algum grupo?**

- a.  Grupo de mulheres
- b.  Grupo religioso
- c.  Grupo ambiental
- d.  Grupo esportivo
- e.  Grupo musical
- f.  Associação de bairro
- g.  Comunidades virtuais
- h.  Partido político
- i.  Não participo de nenhum grupo
- j.  Sindicato
- k.  Outros

**Dados Socioeconômicos e culturais**

**7- Você trabalha?**

- a.  Não.
- b.  Sim

**8- Sua renda individual é de:**

- a.  Até 1 salário mínimo
- b.  Mais de 1 até 2 salários mínimos
- c.  Mais de 2 até 3 salários mínimos
- d.  Mais de 3 até 5 salários mínimos
- e.  Mais de 5 até 8 salários mínimos

**9- \* (Apenas para quem trabalha) Seu trabalho é:**

- a.  Fixo.
  - b.  Temporário.
  - c.  Outro.
- 

**10- Em relação ao seu trabalho:**

- a.  Trabalho com carteira assinada.
- b.  Trabalho na informalidade.
- c.  Estou a procura de trabalho.

**11- Se não trabalha, já trabalhou?**

- a.  Não.
- b.  Sim

**12- Você ocupa (ou já ocupou) cargos de direção em seu trabalho?**

- a.  Não.
- b.  Sim.

**13- \* (Apenas para quem não trabalha) Há quanto tempo está sem trabalho?**

- a.  Até 6 meses
- b.  De 6 meses a um ano
- c.  De um a dois anos
- d.  Mais de dois anos

**14- Qual o meio que você mais utiliza para se manter informado (a) sobre os acontecimentos atuais? (marque apenas uma alternativa)**

- a.  Jornal escrito.
- b.  TV.
- c.  Rádio.
- d.  Revistas (Veja, Isto é, etc.).
- e.  Conversando com pessoas.
- f.  Internet.
- g.  Não tem se mantido informado

**15- Enumere cinco atividades que você frequenta em ordem de importância:**

- a.  Baladas
- b.  Barzinho
- c.  Cinema
- d.  Futebol
- e.  Vídeo games
- f.  Computador
- g.  Dormir
- h.  Boate
- i.  Encontros religiosos
- j.  Passeio no *shopping*
- k.  Teatro
- l.  Televisão
- m.  Café
- n.  Show
- o.  Passeios nos parques ou praças da cidade
- p.  Visita a amigos/familiares
- q.  Viagens nos finais de semana (chácaras, cidades próximas, etc.)
- r.  Outros locais ou outras atividades
- s.  Não pratico nenhum lazer

**16- Suas amizades mais sólidas estão ligadas:**

- a.  À família
- b.  À escola básica
- c.  À universidade
- d.  Ao trabalho antigo
- e.  Ao trabalho atual
- f.  Outro

**17- Você tem 10 afirmações. Por favor, leia-as, se as afirmações descrevem sua atitude, marque C indicando “certo” e se a afirmação não descreve sua atitude, marque E indicando “errado”:**

- a.  Não consigo imaginar como será minha vida em cinco anos.
- b.  Penso no futuro com esperança e entusiasmo.
- c.  Tenho tempo suficiente para realizar as coisas que quero fazer.
- d.  No futuro, eu espero ter sucesso no que mais me interessa.
- e.  Minhas experiências me prepararam bem para o futuro.
- f.  Tudo o que posso ver à minha frente é mais prazer.
- g.  Quando penso no futuro, espero ser mais feliz do que sou agora.
- h.  Tenho uma grande fé no futuro.
- i.  O futuro me parece vago e incerto.
- j.  Meu futuro me parece negro.

### **Aspectos de estudo**

**18- O que te levou a escolher esse curso e a futura profissão?**

- a.  O prestígio
- b.  A remuneração
- c.  A realização de um sonho
- d.  A realização do sonho da família
- e.  A escola me incentivou
- f.  Tenho vocação
- g.  Mercado de trabalho em alta
- h.  Profissão em ascensão
- i.  Outros. Qual(s)?

**19- Houve alguma influência de alguém?**

- a.  Minha própria decisão.
- b.  Da minha mãe.
- c.  Do meu pai.
- d.  Dos meus pais.
- e.  Professor/a.
- f.  Da televisão.
- g.  Amigos.
- h.  Outros.

Qual(s)? \_\_\_\_\_

**20- O seu *campus* fica na cidade onde reside?**

- a.  Não.
- b.  Sim.

**21- Quais os motivos que te levou a escolher o Instituto Federal Goiano (IF Goiano) para cursar o Ensino Superior?**

- a.  Está perto da minha casa
- b.  Está perto do meu trabalho
- c.  Pela influência dos amigos
- d.  Pela influência da família
- e.  Porque recebe bolsa

- f.  A mensalidade reflete o preço do mercado
- g.  Porque a Instituição oferece qualidade de ensino
- h.  Porque já trabalhava na área
- i.  Falta de opção
- j.  Outros

**22- Você acredita que com o curso superior você obterá maiores chances no mercado de trabalho?**

- a.  Sim
- b.  Não
- c.  Às vezes

**23- Você está satisfeito com seu curso?**

- a.  Sim, totalmente.
- b.  Sim, parcialmente.
- c.  Não.

**24- Qual você considera a principal contribuição do curso de Bacharelado em Agronomia?**

- a.  A obtenção do título.
- b.  A aquisição de cultura geral.
- c.  A aquisição de formação profissional.
- d.  A aquisição de formação teórica.
- e.  Melhores perspectivas de ganhos materiais

**25- Você já abandonou alguma disciplina na graduação?**

- a.  Não
- b.  Sim. Qual foi o motivo? \_\_\_\_\_

**26- Você já foi reprovado em alguma disciplina no *campus* Urutaí?**

- a.  Não
- b.  Sim Qual(s)? \_\_\_\_\_

**27- O curso de Agronomia possui algum programa ou projeto de inclusão/acolhimento dos estudantes ingressantes pelo sistema de cotas?**

- a.  Não.
- b.  Sim. Qual? \_\_\_\_\_

### **Gênero e sociabilidades**

**28- Qual o quantitativo de mulheres em sua turma?**

- a.  Menos de 25%
- b.  Mais de 25%
- c.  Mais ou menos 50%.

- d.  Mais de 50%.
- e.  Mais de 75%.
- f.  não respondeu.

**29- Em sua opinião, seu curso é voltado para formação profissional masculina? Justifique sua escolha.**

- a.  Sim, totalmente.
- b.  Sim, a maior parte.
- c.  Sim, mas apenas metade.
- d.  Sim, mas menos da metade.
- e.  Não.

**30- Quais atividades você participa ou participou na universidade?**

- a.  Grupo cultural.
- b.  Grupo religioso.
- c.  Grupo de estudo.
- d.  Projetos de iniciação científica.
- e.  Monitoria.
- f.  Projetos de extensão.
- g.  Ciências sem fronteiras.
- h.  Intercâmbio.
- i.  Movimento estudantil.
- j.  Movimento negro.
- k.  Outros. Qual(s) : \_\_\_\_\_

**31- Você participa das atividades culturais e científicas organizadas pela universidade?**

- a.  Sempre.
- b.  Às vezes.
- c.  Nunca.

**32- Você participa de atividades culturais e científicas organizadas por outras instituições?**

- a.  Sempre.
- b.  Às vezes.
- c.  Nunca.

**33- Você participa de atividades culturais e científicas em outras cidades e/ou estados?**

- b.  Às vezes.
- c.  Nunca.

### **Políticas de Ações Afirmativas**

**34- Quando você se decidiu a prestar vestibular para o curso em que você atualmente está estudando na universidade?**

- a.  No ensino fundamental.
- b.  No ensino médio.
- c.  No cursinho pré-vestibular .
- d.  No ato da inscrição do vestibular.

**35- Por que você prestou vestibular na instituição que você estuda?**

- a.  Porque é pública

- b.  Porque tem prestígio
- c.  Porque está perto da minha casa
- d.  Porque tem o curso que eu queria estudar
- e.  Porque não tinha outra opção
- f.  Porque sempre sonhei estudar nessa instituição
- g.  Porque tem a Política de Cotas
- h.  Outros. Qual(s)?

**36- Você estudaria em outra instituição de ensino superior sem ser esta em que está atualmente estudando?**

- a.  Não.
  - b.  Sim Qual(s)? Por quê?
- 
- 

**37- Como você soube da Política de Cotas da instituição em que você estuda? (escolha apenas uma alternativa)**

- a.  Pela escola.
- b.  Pelos jornais impressos.
- c.  Pela internet.
- d.  Pela televisão.
- e.  Pelo site da universidade.
- f.  Por amigos.
- g.  Por seus pais.
- h.  Na própria universidade.
- g.  No ato da inscrição.

**38- Você prestou vestibular anteriormente pelo sistema universal no IF Goiano?**

- a.  Não
- b.  Sim

**39 - Quantas vezes você prestou? \_\_\_\_\_**

**40- Você passou?**

- a.  Não
- b.  Sim

**41- Se você prestou pelo sistema universal, foi para o mesmo curso que está fazendo atualmente?**

- a.  Não
- b.  Sim

**42- Se não fosse o sistema de reserva de vagas, você haveria entrado no IF Goiano?**

- a.  Não
- b.  Sim

Justifique a sua resposta: \_\_\_\_\_

---

---

**43- Há políticas específicas para jovens cotistas?**

- a.  Não.
  - b.  Sim. Quais?
- 

**44- Há algum grupo organizado pelos estudantes cotistas dentro do *Campus Urutá*?**

- a.  Não.
  - b.  Não sei.
  - c.  Sim. Qual?
- 

**45- Você poderia participar da entrevista que complementa este questionário?**

- a.  Não.
- b.  Sim.

Eu autorizo a coleta, estudo, sistematização e publicização dos resultados dos dados declarados resguardando o anonimato.

---

Local e Data

---

Assinatura

## APÊNDICE B

Você está participando de uma pesquisa orientada na perspectiva da Análise do Discurso que nos fornecerá dados importantes para nosso estudo, parte do Projeto de Pesquisa: “PARTICIPAÇÃO FEMININA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: OS DISCURSOS DAS ESTUDANTES INGRESSANTES PELAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO CURSO DE AGRONOMIA DO IF GOIANO- CAMPUS URUTAÍ”, que possui como pesquisador responsável a Doutoranda Hellayny Silva Godoy de Souza, orientada pela prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Valente Cavalcante.

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Nº de matrícula: \_\_\_\_\_  
Nome: \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_\_

#### **PARTE 1 - EDUCAÇÃO SUPERIOR**

- 1- Porque você escolheu um curso na área de Ciências Agrárias? Escolha do curso.
- 2- Em sua opinião, por que poucas mulheres optam por ingressar no curso de Agronomia? Participação feminina no curso de agronomia.
- 3- No desenvolvimento das atividades acadêmicas (aulas teóricas, práticas, estágio), por ser mulher, você já enfrentou alguma atitude de preconceito, discriminação ou assédio dos estudantes do curso, estudantes de outro curso, dos professores, gestores?
- 4- Em sua opinião, seu curso é voltado para formação profissional masculina?

#### **PARTE 2 – GÊNERO, FAMÍLIA E SOCIABILIDADE**

- 1- Como sua família reagiu à sua entrada no Ensino Superior?
- 2- Como você vê o papel da mulher na sociedade brasileira?
- 3- Como você vê o papel do homem na sociedade brasileira?
- 4- Como você percebe o papel da mulher na área de Ciências Agrárias, em especial do curso de Agronomia?
- 5- Como você percebe o papel do homem na área de Ciências Agrárias, em especial do curso de Agronomia?
- 6- Em que situações você se sente mais reconhecida como mulher?
- 7- Em que situações você se sente menos reconhecida como mulher?



8- Você conhece alguma política social voltada para mulheres?

9- Em relação ao curso de Agronomia você sente a necessidade de alguma política para inclusão de mulheres e quais?

10 – Como você percebe a inclusão da mulher no mercado de trabalho no campo da agronomia?

11 – Como você se vê enquanto mulher e cotista no curso de agronomia?

12 – Quais as vantagens e desvantagens de ser mulher no curso de agronomia?

## ANEXO I

Entrevista com as estudantes do curso de Bacharelado em Agronomia do IF Goiano – Campus Urutaí, realizadas entre os dias 25 de março e 05 de Abril de 2020, cedida a Hellayny Silva Godoy de Souza, estudante do Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Goiás, cuja pesquisa intitula-se “Participação feminina na Educação Superior: os discursos das estudantes ingressantes pelas políticas afirmativas no curso de Agronomia do IF Goiano”, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Valente Cavalcante.

As estudantes foram chamadas respectivamente como Estudante 1, Estudante 2, Estudante 3, Estudante 4 e Estudante 5 para efeito de organização das perguntas e respostas.

### **Primeira Parte: Educação Superior**

#### ***Pergunta 1 - Porque você escolheu um curso na área de Ciências Agrárias?***

**Resposta Estudante 1:** *Porque sempre foi meu sonho de atuar na área de medicina veterinária ou na agricultura. Sempre gostei muito, os meus pais desde que eu era pequena tem roça e sempre produziram. Atualmente a gente não produz mais mas sempre, produziram sempre, e eu sempre quis ter essa sucessão sempre quis ajudar meu pai. E e eu sempre na minha vida toda gostei muito de planta eu sou apaixonada na minha casa tem vários na casa da minha mãe tem várias ou amo demais.*

**Resposta Estudante 2:** *Na verdade eu não tive um motivo específico. O pessoal do IF, eles foram na minha escola apresentaram o curso e eu achei interessante. Também também por ser uma pessoa que já via minha vó fazer de tudo e já ser criada nessa área eu achei interessante aí resolvi tentar e consegui.*

**Resposta Estudante 3:** *Eu escolhi esse curso, mais por questão de afinidade mesmo sempre me identifiquei muito com o curso por mais que seja a minha segunda opção mas a primeira também envolve a área agrária seja pecuária lavoura algo que eu gosto de fazer e é algo que eu me identifico muito e por mais que tem essas dificuldades por envolver muito o gênero masculino mas eu acho que quando a gente faz o que gosta é bem mais fácil você conseguir chegar onde você quer.*

**Resposta Estudante 4:** *Porque é o curso que eu sempre quis fazer desde o ensino fundamental. Eu nasci e cresci em Goiânia, na minha família ninguém mexe com roça e eu sempre quis estudar sobre plantas e produzir meu próprio alimento.*

**Resposta Estudante 5:** *Primeiro porque meus pais são de agricultura familiar, e eu quero muito conseguir ajudar eles, porque eles são de reforma agrária. Meus pais não conseguem produzir quase nada porque a terra aqui é pura pedra. Nem sei como eles conseguem viver*

*aqui. Meu sonho é ajudar eles, eu decidi fazer esse curso para isso. Eu quero estudar, meu foco é em agricultura familiar, em sistemas de produção voltado para pequenos produtores.*

**Pergunta 2 - Em sua opinião, por que poucas mulheres optam por ingressar no curso de Agronomia?**

**Resposta Estudante 1:** *Eu acho que antigamente hoje já é um pouco diferente que não tinha muita chance no mercado de trabalho. Ainda tem algumas empresas hoje né que ainda tem esse preconceito que não pega mulheres e na roça sempre foi muito difícil para mulher né. O homem sempre teve o papel de ser mais forte de dar conta de tudo então é a gente sempre foi excluída dessa parte. Atualmente acho que a gente tem mais chance porque a maioria das fazendas hoje tem muita mulher trabalha na mulher hoje pode ser tratorista ela pode pegar no pesado né que não tem mais esse preconceito. Eu acho que isso que tá está mudando vem tendo mais as mulheres nas salas de aula no curso de agronomia no desenvolvimento das suas atividades acadêmicas né, no Campus Urutaí nas aulas teóricas nas aulas práticas ou até mesmo no estágio.*

**Resposta Estudante 2:** *Eu acho que o curso ensina, assim questões práticas e tudo, e tem uma porção de campo e tal, o pessoal acredita muito, fala muito, que é questão de serviço pesado, essas coisas. Que mulher não vai conseguir, então fica muito na cabeça que vai ser fracassar e vai achando que não é para ela, que ela não vai conseguir, que consegue emprego e tudo, não vai se adaptar ao curso.*

**Resposta Estudante 3:** *Eu acho que é mais por questão de receio mesmo, por que a sociedade impõe certos tabus e que a gente precisa quebrar isso e muitas mulheres acham que não é suficiente medo do que vão falar porque muita gente fica falando que não vai conseguir e coloca isso na cabeça e de achar que porque são atividades que na maioria das vezes são exercidas no campo que precisa de um homem e uma mulher não é suficiente para suprir mas a gente sabe que isso não é verdade mas muito muita gente e muita muita mulher acaba acreditando nisso e pede um pouco do foco.*

**Resposta Estudante 4:** *Eu já tive experiência com algumas colegas, que fizeram curso na área e não conseguiram trabalhar e agora estão fazendo curso mais voltado para área de humanas, tipo Pedagogia, umas de licenciatura em alguma coisa e outras até na área de beleza. Eu acho que um pouco é que muitas meninas não gostam de pegar no pesado, algumas ficam acuadas nas aulas práticas, umas falam que não querem seguir a área, que estão fazendo porque os pais pediram. As meninas muitas vezes entram e não sabem o que é o curso e depois não se identificam.*

**Resposta Estudante 5:** *Assim acho que tem umas meninas que não se identificam tanto, aí as pessoas falam que não é curso para menina, assim elas desistem né. A sociedade sempre fala sabe, talvez isso não é coisa de menina.*

*Porque você vê que antigamente não tinha nada de menina, hoje aumentou mas ainda tem pouco.*

**Pergunta 3 - No desenvolvimento das atividades acadêmicas (aulas teóricas, práticas, estágio), por ser mulher, você já enfrentou alguma atitude de preconceito, discriminação ou assédio dos estudantes do curso, estudantes de outro curso, dos professores, gestores?**

**Resposta Estudante 1:** *Não é igual lá. Se o menino consegue fazer a gente também consegue não tem distinção. É muito bom.*

**Resposta Estudante 2:** *Tem muita questão das aulas práticas dos meninos acharem que só eles que vão conseguir fazer, que as mulheres não, aí agora em questão de aulas teóricas, por exemplo, nem tanto, Por exemplo, tenho uma amiga minha que me falou, ela é veterinária, disse que em relação às aulas práticas os meninos dominavam achava que só eles podiam. E aí quando vinha para a aula teórica todo mundo corria para pedir ajuda, porque a mulher, sempre estuda mais, e é melhor tecnicamente. Mais em alguns pontos não, tem bastante disso né.*

**Resposta Estudante 3:** *Nunca tive problemas com isso fiz estágio na minha escola antiga que eu venho de outro campo e fiz o curso de agropecuária eu fiz estágio em fazenda onde só tinha homens e nunca tive problemas porém eu conheço colegas próximas que fizeram estágio e sofreu muito com isso, com piadinhas cantadas sabe coisas do tipo que acaba que te deixa um pouco constrangida mas no meu caso até hoje não não tive problemas com isso.*

**Resposta Estudante 4:** *Se em algum momento eu sofri, acho que não identifiquei. Normalmente eu não fico esperando a opinião das pessoas não, eu vou lá e faço logo.*

**Resposta Estudante 5:** *Eu acho que as vezes nas aulas práticas tem isso, nas de campo, de laboratório não, mas tem alguns meninos que zombam sabe. As vezes você vai fazer um trabalho em grupo, aí os meninos não deixam a gente fazer, eles já até gritaram comigo mandando eu para de fazer porque eu não ia dar conta. Muitas vezes nem eles estão dando conta, porque eles não sabem fazer, mas não deixam as meninas fazerem nada.*

**Pergunta 4 - Em sua opinião, seu curso é voltado para formação profissional masculina?**

**Resposta Estudante 1:** *Acho que nenhum dos dois é para quem se qualifica e sem se identifica dentro do curso acho que ambos têm chances muito boa agora.*

**Resposta Estudante 2:** *É mais que a masculina, tem nem pouco e inclusão, assim para chamar atenção das mulheres para o curso.*

**Resposta Estudante 3:** *Não. Eu não acho que o curso é só para formação profissional masculina porque se fosse a gente não teria tanto as mulheres por mais que ainda seja relativamente pouco, mas, ainda existe muitas mulheres que estão se formando entrando nessa área, mas, acredito que que é uma área que se encaixa bem nos dois gêneros é só questão de Tabu mesmo que a sociedade impõe demais.*

**Resposta Estudante 4:** *A princípio mais masculina né. Antigamente entravam menos mulheres que entram hoje. Mas Urutaí tem algumas políticas para mais inclusão feminina na área,*

*principalmente pesquisa. Tem muita palestra sobre o papel da mulher na agronomia, por isso acho que eles estão tentando recuperar o tempo perdido.*

**Resposta Estudante 5:** *Mais é masculina né, até umas professoras tentam falar mais voltado para gente né. Mas mais masculina pelo que os professores falam, mas eu acho que a gente pode fazer qualquer coisa, a menina tem que fazer o que ela quiser.*

## **Segunda Parte: gênero, família e sociabilidade**

### **Pergunta 1- Como sua família reagiu a sua entrada no Ensino Superior?**

**Resposta Estudante 1:** *Muito bem todos ficaram muito felizes porque o meu pai não teve isso tudo mas a minha mãe já tem eu sempre foi o sonho dela que eu faço em qualquer faculdade então foi que eu estudei muito e ela sabia do meu esforço e ela ficou muito muito feliz.*

**Resposta Estudante 2:** *Eles ficaram muito felizes, minha mãe achou bom demais, ela sempre sonhou que eu estudasse em um curso superior.*

**Resposta Estudante 3:** *Tudo que minha família mais quer, principalmente meu pai é me ver formando em Agronomia então no geral todo mundo da minha família que soube que eu consegui engraçado no curso ficaram muito felizes.*

**Resposta Estudante 4:** *Eles nunca questionaram o que eu queria, eles queriam que eu fizesse um curso superior. Acho que agradou todo mundo a escolha, muita gente ficou falando “que legal, primeira agrônoma na família”, mesmo porque eu sou a primeira a entrar em curso superior na minha família.*

**Resposta Estudante 5:** *Bom, eles queriam que eu fizesse o curso, daí eles deixaram porque era em Urutaí, porque eu ia morar dentro da escola, lá tem residência sabe. Se fosse para sair de casa, morar sozinha eles não deixariam. Assim, meus pais, eles sempre quis que eu estudasse, eu, meus irmãos, porque eles não estudaram, só fizeram a primeira e segunda série, eles queriam muito que a gente fizesse faculdade.*

### **Pergunta 2 - Como você vê o papel da mulher na sociedade brasileira?**

**Resposta Estudante 1:** *Hoje eu acho que a mulher tem um papel fundamental porque com as posso falar antigamente a mulher é só servia é para ser mãe né ficar em casa cuidando de tudo, mas hoje a mulher ela pode exercer qualquer papel na sociedade ela pode ser empresária, ela pode trabalhar em fábricas, dirigir caminhão, tudo ela pode fazer tudo, mas ainda ela continua sendo mãe e ela tem o papel para mim a mulher independente dela exercer qualquer outra coisa na sociedade ela tem o papel de Educar que são mãe né e é muito importante isso na nossa sociedade.*

**Resposta Estudante 2:** *O papel da mulher hoje trabalha é: trabalho, casa, trabalho. Eu acho que em relação à perspectiva de crescimento profissional não tem tanto, que o povo ainda tem muito na cabeça que a mulher tem que ficar em casa, tem que ser a parte de casa, tem muita*

*gente ainda que não aceita o fato da mulher trabalhar, então assim a ascensão profissional é bem complicado, nesse ponto o crescimento profissional é bem difícil essa parte.*

**Resposta Estudante 3:** *Eu vejo com grande importância assim como qualquer outra porque é desde a Segunda Guerra Mundial que foi hoje as mulheres entraram fortemente no mercado de trabalho e foi onde elas conseguiram mostrar sua força e mostrar que não era menos que os homens lutar pelos seus direitos e desde então nunca deixou de lutar por que na época os homens achavam que as mulheres serviram só para ser dona de casa e E desde então as mulheres se uniram e tentaram mostrar que não é só isso que sim elas podem exercer atividades assim como os homens.*

**Resposta Estudante 4:** *Acho que cresceu bastante em relação a outras décadas, a mulher tá participando melhor que o homem, porque além de trabalhar fora, cuidar dos filhos, da casa, ela estuda mais que o homem para poder alcançar um lugar melhor. Por mais que eu nunca sofri preconceito por ser mulher, a gente acaba tendo medo de sofrer e acaba se esforçando mais pra provar que a gente é capaz.*

*Mas voltando aquela pergunta anterior, as vezes nem é intenção dos meninos de ser machista, acho que eles são, sem perceber, acham que a gente não vai dar conta do serviço, aí fala “não você é menina, não precisa fazer isso, ou não precisa pegar no pesado, tadinha você é mulher”. Eu não considero isso discriminação de maneira agressiva, mas acho que eles fazem sem perceber. Agora mesmo, eu tô fazendo estágio e meu orientador fala “pode ficar tranquila eu faço isso” e eu tenho que reforçar sempre que eu quero fazer, as vezes eu penso “gente, eu dou conta disso”, mas tem sempre uma proteção.*

**Resposta Estudante 5:** *Assim, é diferente, não sei falar, mas assim, a gente é muito guerreira né. A gente trabalha tem jornada dupla, e ainda não é, principalmente em questão de emprego não é reconhecido, o salário é menor, e a gente trabalha do mesmo jeito, as vezes até melhor que homens e isso não é reconhecido. Tem muitas mulheres que trabalham bem para caramba e a gente não tem reconhecimento.*

### **Pergunta 3 - Como você vê o papel do homem na sociedade brasileira?**

**Resposta Estudante 1:** *Do homem parecido com a mulher ele pode ser o que ele quiser hoje em dia. O cara, o homem, ele pode ir trabalhar fora ou pode ficar dentro de casa com seus filhos. Eu acho que hoje em dia muito questão de escolha né, não tem mais um papel assim, aí você vai fazer isso você vai fazer aquilo, não, agora a pessoa tem o direito de escolher.*

**Resposta Estudante 2:** *Quando você vê o papel do homem ,é diferente do papel da mulher, bem diferente, porque para o homem, as questões para ele, acaba sendo mais fácil em muitos aspectos né. Ele consegue ter um melhor desempenho profissional, assim, tecnicamente porque o pessoal não dá muita chance para mulher, então ele acaba desenvolvendo mais profissionalmente que a mulher.*

**Resposta Estudante 3:** *O papel do homem na sociedade é importante assim como às mulheres, porém se você for olhar em relação ao serviço né, ao trabalho você vê uma certa competição. Porque antes a mulher não tinha direito nenhum de trabalhar ela sempre tinha cargos abaixo, hoje já tem uma certa competição e o homem se você for olhar de forma geral ele não fica*

*totalmente satisfeito por ele ocupar um cargo abaixo de uma mulher, então ele se sente como sendo inferior e ele sempre quer mostrar um certo poder ainda tem um pouco disso eu acho.*

**Resposta Estudante 4:** *Para muitas famílias ainda tem aquele sentimento patriarcal né, que o homem que tem que fazer, que ele precisa sustentar a mulher, e ela trabalha se quiser. Falo pela minha família que é bem tradicional e ainda tem essa visão. Mas no geral tá equilibrado, só algumas famílias que possuem essa visão.*

**Resposta Estudante 5:** *Eu acho assim, para começar eles tem direito na sociedade a bastante tempo. Antigamente a gente nem direito de estar na sociedade a gente tinha, os homens podiam trabalhar, ter comercio e tudo. A gente não tinha direito de trabalhar nem de votar, só de ficar em casa, já o homem pode fazer tudo. Eles sempre acham que eles estão no lugar que sempre foi deles, a gente é que tá conquistando esse espaço na sociedade, a gente ainda está construindo nosso espaço na sociedade, os homens sempre tiveram lá.*

#### **Pergunta 4 - Como você percebe o papel da mulher na área de Ciências Agrárias, em especial do curso de Agronomia?**

**Resposta Estudante 1:** *No meu curso hoje em dia eu percebi que a mulher é mais voltada para pesquisa ou extensão, ainda tem poucas mulheres no campo, mas tem muita mulher na pesquisa. Igual eu fui fazer estágio na Embrapa eu pude perceber que lá tem muito mais mulheres do que homens, acho que a mulher ela quer se encaixar no meio, mas a pesquisa ainda é melhor para a gente.*

**Resposta Estudante 2:** *A mulher tá sendo bem importante na área de pesquisa, principalmente na parte de muitas pesquisas hoje em dia que começa assim, que o que estamos estudando são as mulheres que andam fazendo, então na parte de pesquisa para agronomia a mulher tá sendo bem importante.*

**Resposta Estudante 3:** *Na área agrária no curso de agronomia é um papel importante que é uma mulher que tá ali mostrando seu papel, mostrando que tem a capacidade de desenvolver atividades de Campo, que tem os mesmos direitos lutando por eles e que tem ainda um preconceito por mais que esteja escondido, ali, mas ela enfrenta essas coisas. Além disso, além de mostrar a sua capacidade seu potencial de fazer várias coisas, ela ainda tem que lidar com isso.*

**Resposta Estudante 4:** *Eu vejo que nós meninas, eu e minhas colegas nos esforçamos mais principalmente em relação a área da pesquisa, os meus colegas homens já vão vai para extensão, para revenda ou outra atividade do que pensar num mestrado ou doutorado na área. A mulher está se desenvolvendo mais na área de pesquisa, ela estuda mais para poder conseguir um emprego depois.*

**Resposta Estudante 5:** *Eu acho mais difícil para gente entrar nesse espaço, igual eu falei dos trabalhos mesmo, as pessoas falam, ah, você não vai dar conta, até você provar que você dá conta, você tem que estudar muito mais, e mesmo você sabendo mais que a outra pessoa ela de julga inferior ainda. Acho que a gente precisa ter espaço, mas a gente consegue, estudando muito, fazendo mestrado, doutorado, a gente consegue, mas a gente tem que acabar provando*

*mais. As nossas professoras mesmo, tem estudantes que fazem perguntas bem difícil para elas para ver se elas sabem mesmo, só para testar o nível de capacidade né. Agora os professores eles não estão nem ligando, não faz pergunta para questionar, para ver se eles sabem ou não, eles sempre quebram a cara porque as professoras estão bem preparadas. Graças a Deus as mulheres que tem, as professoras que eu tive, estão bem preparadas.*

*Os laboratórios delas tem uma diferença bem grande dos professores, o delas são o que sobra, bem pequenininho e sem equipamento, tem professora que nem tem espaço. Agora um professor já consegue um laboratório bom, tem um professor novo que conseguiu um laboratório excelente e as professoras precisam pedir emprestado.*

No caso é muito diferente, eu vejo isso delas não conseguirem espaço para trabalhar.

**Pergunta 5** - Como você percebe o papel do homem na área de Ciências Agrárias, em especial do curso de Agronomia?

**Resposta Estudante 1:** *É diferente do papel da mulher um pouco, eu percebi que os homens têm eles preferem eles estão muito mais no campo e as mulheres estão muito mais a pesquisa. Acho que agora atualmente no século que a gente tá, mudou muito que eu pude perceber que muitas empresas agora, elas estão abrindo as portas que antes elas não abriram para mulher de jeito nenhum, e agora as mulheres não conseguiram entrar e se encaixar nisso e os homens também eles estão mudando né tem muito tem muitos homens agora na pesquisa e saindo da roça e trabalhando em outras áreas dentro da Agronomia. Que é bem ampla.*

**Resposta Estudante 2:** *O homem ele já é mais para parte prática né, então assim ele já vai mais para questão de emprego, e tudo assim para ele mais fácil para parte prática, do que para participar pesquisa. Na sala de aula são bem poucos que gosta de ir pra pesquisa, mas para a parte prática para ele abre as portas mais fácil né. Isso diminui a chance depois no mercado de trabalho, essa diferenciação reduz a chance. Também as empresas, não todas as empresas que a questão da mulher na área da pesquisa, nem são todas as empresas que trabalham com pesquisa, então assim fica um pouco difícil. Muita empresa que fica trabalhando com consultoria fala, então que uma mulher não consegue trabalho na área de prática, na área de campo, e fica bem difícil no geral, tanto na vida social profissional.*

**Resposta Estudante 3:** *É um papel importante porém se comparado ao de uma mulher que tá fazendo agronomia. Para o homem é mais fácil porque ele não tem que lidar com esses problemas de machismo e nem outra coisa de achar que a mulher tem menos capacidade de fazer tal atividade, porque ele é homem e a sociedade impõe isso de achar que o homem serve exatamente para fazer isso. Então ele não sofre com isso, ele só tem que saber que ele tá fazendo, então o único dever dele é saber se a atividade de campo e saber o que que ele tá fazendo e não precisa lidar com preconceito não é algo do tipo.*

**Resposta Estudante 4:** *Eu acho que é mais fácil porque alguns optam mesmo por orientados meninos por essa questão de pegar no pesado, a maioria dos professores nem tem orientandas por causa delas não poder fazer trabalho braçal.*

**Resposta Estudante 5:** *O papel do homem é mais o que eu falei, já estão com o espaço deles lá, já estão estabelecido, eles não precisam de provar nada e o que eles falam, eles podem falar qualquer besteira que acreditam. A professora mesmo tava contando que em caso de venda*



*tem menino que inventam para vender mais, mas as meninas elas recebem muito não. É difícil elas conseguir vender, já os meninos vendem bem. O espaço deles já tá ganho, a gente é que ainda tá tentando conseguir espaço.*

#### **Pergunta 6 - Em que situações você se sente mais reconhecida como mulher?**

**Resposta Estudante 1:** *Mais reconhecida como mulher quando alguém reconhece que eu tô fazendo aquilo tipo quando a gente vai para o por exemplo né no meu curso quando a gente vai para o campo e a gente alguém faz uma pergunta alguma. Não só eu, qualquer mulher responde, eu fico assim, nossa a gente sabe né, não só os homens que conhecem, a gente também conhece. Agora a gente vai fazer um estágio a gente mostra o que a gente sabe. E quando a pessoa fala assim, nossa você sabe mesmo, é muito bom ser reconhecida por isso.*

**Resposta Estudante 2:** *No geral eu trabalho em laboratório então assim, nessa parte já tem um reconhecimento maior parte pesquisa, essas coisas, então tem um reconhecimento maior.*

**Resposta Estudante 3:** *Em situações que eu vejo que me reconheceram pela minha capacidade não porque eu sou mulher, porque eu fiz tal coisa, seja um trabalho escrito, um projeto, ou uma atividade braçal. Só porque eu sou mulher e fiz isso com êxito que as pessoas vão falar nossa ela é mulher, ela fez isso, reconheceu o que eu sei fazer, não porque eu sou mulher e acham que eu tenho menos capacidade do que um homem. Mas sim porque eu fui reconhecida pela minha inteligência minha capacidade e as pessoas vão reconhecer isso então assim eu me sinto mais reconhecida como mulher.*

**Resposta Estudante 4:** *Na própria vida acadêmica mesmo, tem muita gente que tem essa visão que agronomia é coisa de homem. Muitas vezes eu conheço uma pessoa e falo que faço agronomia e ela logo já comenta como é legal uma mulher gostar da área de agronomia. A gente vê que a gente tem um certo reconhecimento de ser mulher e estar em um curso que tem a maioria de homens.*

**Resposta Estudante 5:** *Mais reconhecida, tipo assim, questões de laboratório, tipo um corte histológico o professor elogia, que isso as meninas conseguem, só assim mesmo, exemplo em trabalhos as professoras citam as das meninas e aí dizem “olha meninas, essa área é para vocês”, é isso. Só nesses momentos que falam de delicadeza aí os professores falam que é para vocês. Até pelas professoras mesmo, no caso de floricultura as professoras falam que é um trabalho delicado e dedicado que é para as garotas. As vezes falam de maquinário, que as meninas são mais organizadas, não deixam o galpão desarrumado, nessas horas os professores falam que os patrões preferem as meninas porque são mais organizadas.*

#### **Pergunta 7- Em que situações você se sente menos reconhecida como mulher?**

**Resposta Estudante 1:** *Quando por exemplo a gente, nunca aconteceu comigo, mas eu já vi, aconteceu com algumas garotas né. Tem uma amiga minha que é formada, isso aconteceu com ela, ela foi para o campo com outras pessoas fazer pesquisa de campo, é isso, numa fazenda e o produtor fez uma pergunta, só que ela não podia responder porque ele não perguntou para*

*ela. Porque ele não deixou, não deixa eu responder, como se não soubesse e ela que era agrônoma do campo e os outros eram só pessoas que tava ajudando ela, e ela ficou muito muito ruim. Eu mesmo eu mesmo também já fiquei na mesma situação, porque eu não pude responder uma coisa que eu sabia né, como aconteceu com ela. Acho que no campo ainda tem mulher mesmo querendo trabalhar, mas pela mulher do fazendeiro às vezes ela fica assim, nossa essa mulher vai entrar aqui. E não sei o que muitas vezes nem é pelo cara, é pela mulher do cara porque às vezes ela mesmo faz um julgamento da pessoa e não deixa o marido contratar não deixa o marido pegar uma estagiária eu acho que ainda. Acontece muito isso.*

**Resposta Estudante 2:** *Questões de prática né, porque o nosso curso tem bastante prática né, bastante no campo e nesse ponto assim já é mais complicado para todos. Esse não reconhecimento é no geral, depende muito assim, mas assim questão de professores, e tudo assim, até que é um pouco menos, de colega de sala, igual o pessoal de outra empresa que vem para fazer mini curso essas coisas aí já é bem maior agora questão de professor já é um pouco menor.*

**Resposta Estudante 3:** *Quando eu faço alguma atividade e a pessoa vai me julgar aquilo porque eu sou mulher, eu não consigo fazer melhor que isso quando a gente não acerta exatamente no que as pessoas querem. Aí você faz algo e as pessoas no caso né, na maioria os homens, vão achar aquilo meio que insuficiente e achar que você não é capaz de fazer melhor porque você é mulher, simples assim. Então acho que essa situação é algo constrangedor porque todo mundo erra e todo mundo faz coisas que podem ser melhorados e não é porque ela deu um sexo oposto que você vai julgar ela só por isso.*

**Resposta Estudante 4:** *Na família por que na família tem aquele achismo, assim de ser uma família tradicional, conservadora que agronomia não é coisa de mulher.*

**Resposta Estudante 5:** *Acho que em várias, não sei explicar quais situações. Mas em várias, porque a agronomia não é uma coisa assim, a mulher não consegue, se a gente quiser a gente consegue sim, por exemplo, aqui em casa mesmo eu pego enxada, pego foice, minhas mãos são cheias de calo e meus colegas tudo tem a mão fininha. Eu acho que não tem nenhum serviço de roça que não consigo fazer e aí os meninos acham que a gente não tem capacidade de tirar amostra de solo, de pegar no teodolito, aí eu penso, como assim eu não dou conta, se é um trabalho simples, o mais difícil é a enxada e essa eu tô acostumada. Sempre tem essas vezes que a gente não tá sendo reconhecida e podia ser né. A gente só é reconhecida na hora de lavar as vidrarias do laboratório, mas na hora de ir para o campo pegar uma amostra aí é os meninos. As vezes a gente tem que bater de frente, ir junto, escutar um xingão, grito para conseguir ir.*

## **Pergunta 8 - Você conhece alguma política social voltada para mulheres?**

**Resposta Estudante 1:** *Política social acho que não, é muito pouco né.*

**Resposta Estudante 2:** *Na escola não, não.*

**Resposta Estudante 3:** *Não. Não conheço política social voltada para as mulheres posso conhecer porém assim não devo ter lembrado.*

**Resposta Estudante 4:** *Não. Não conheço, no campus não.*

**Resposta Estudante 5:** *Não. Acho que não.*

**Pergunta 9 - Em relação ao curso de Agronomia você sente a necessidade de alguma política para inclusão de mulheres e quais?**

**Resposta Estudante 1:** *Não, no meu curso não. Eu acho que hoje em dia tá bem mais fácil acesso, que a pessoa agora tem que estudar né. Isso daí consegui entrar mas tirando isso é bem tranquilo.*

**Resposta Estudante 2:** *Sim bastante, acho que assim eles deveriam fazer algo que chame atenção da mulher não é para questão do curso por exemplo, é questão de no mercado de trabalho tem que ter mais um certo apoio, porque tem muitos lugares que não aceitam mulher, pelo fato de eu precisar tirar licença maternidade, caso para engravidar, e eles não querem ter isso. Então assim, eu acho que em relação ao mercado de trabalho tem que ter mais apoio para mulher, nesse ponto porque querendo ou não se você não tem um certo apoio não te convém também determinado emprego, aí fica complicado.*

**Resposta Estudante 3:** *Não é necessário ter uma política para incluir as mulheres porque eu acho que isso depende de nós, de cada uma pensar né, que a gente é suficiente que a gente consegue fazer aquilo que a gente quer que a gente pode fazer isso. Depende de nós e se a gente lutar por isso, não ter medo de achar que não consegue, uma boa formação nessa área e perder esse medo enfrentar e mostrar que a gente é igual a qualquer um. Então acho que não é necessário. Acho que sim, gente tem que pensar um pouco igual nessa questão de ser mulher.*

**Resposta Estudante 4:** *Eu acho que devia ter mais influência com as meninas, pq tem muitas meninas que entram no curso e estão fazendo por fazer, não se encaixar. Deveria ter um acompanhamento para despertar nelas o gosto pelo curso, porque assim, é desperdiçar a vida ficar numa coisa que você não quer. Porque a agronomia é uma área muito grande, as vezes elas acham que é só ir para o campo, mexer com milho e soja e muitas não querem isso. Teria que ter alguma coisa que incluísse elas.*

**Resposta Estudante 5:** *Eu acho que precisa de política para trabalhar, para continuar no curso, para entrar. Também acho que falta para a mulher esse pertencimento né. Uma coisa também que eu acho difícil é a permanência no curso, para nós que moramos lá, porque a Assistência a Estudantil trata a gente como se tivesse fazendo um favor para a gente. No último sábado que eu tava lá a mulher brigou porque tinha pelo no corredor, mas são os cachorros do cão guia que as meninas olham, não foi a gente. Falou que a gente morava de graça e não pagava nada e tinha que deixar tudo limpo .....Penso que deviam ter mais empatia, porque as meninas muitas vezes não vão pra lá porque não conseguem pagar para morar sozinha e morar lá também é muito complicado, porque muitas vezes a gente não tem o suporte da família.....acho que tinha que ter um lugar de acolhimento sabe, eu tenho colegas que vieram de Rondônia, estão longe de casa e muitas vezes com problema e não encontra apoio.*

**Pergunta 10 – Como você percebe a inclusão da mulher no mercado de trabalho no campo da agronomia?**

**Resposta Estudante 1:** *Como eu percebo hoje em dia; eu acho que hoje em dia é mais fácil né, a mulher hoje ela tem muito mais oportunidade. Eu vou comentar o que aconteceu: a gente tava tendo um debate lá na escola sobre isso e uma moça de uma empresa foi lá e ela falou que agora eles fazem a seleção eles estão com o nome para não saber o gênero e faz a seleção se a pessoa é boa ou não. Então isso é bem melhor porque não vai saber se é uma mulher ou é um homem, independente se for mulher ou homem, vai pela capacidade da pessoa eu acho que isso ajudou muito a gente porque antigamente era olhado não a sério. Uma mulher já tinha já era meio discriminada por que vai no meio de vários outros homens né.*

**Resposta Estudante 2:** *Tem muitas empresas, principalmente, se a mulher quiser trabalhar por conta própria, montar sua própria empresa e dar consultoria né. Então, nesse ponto tem bastante trabalho.*

**Resposta Estudante 3:** *A inclusão da mulher se for da mulher no campo é algo difícil no geral é algo bem difícil porque exatamente por esse problemas que eu citei né de de falar que você é capaz e das pessoas acharem que dá até da força Física mesmo de achar que o homem por ele ter mais força que a mulher e consegue exercer trabalhos que a mulher não consegue e essas coisas do tipo de comentários machistas de homens querendo ocupar os cargos de mulheres sempre tá querendo ser superiores a ela e por ser atividade de Campo achar que só o homem que sabe fazer isso e que na real não a mulher também tem a mesma capacidade então a inclusão da mulher no trabalho de certa forma é difícil porém não é impossível né porque a gente tem que colocar os homens nos seus lugares e mostrar para eles que Nem tudo são como eles acham que é e que a mulher também tem esses mesmos direitos.*

**Resposta Estudante 4:** *A maioria das mulheres que eu conheço vão para área acadêmica ou de pesquisa em laboratório, das que eu conheço poucas vão para alguma revenda né. Tenho até uma amiga que teve uma experiência um pouco chata, que ela encaminhou o currículo e depois ela ficou sabendo que a empresa não contrata mulheres. Aí depois ela ficou sabendo que é por causa de ciúme de algumas esposas dos homens que trabalhavam lá. Então eu acho que tem um pouco desse preconceito.*

**Resposta Estudante 5:** *Alguns lugares, algumas empresas preferem homens, eles nem querem mulher porque eles nem tem preparação para receber as mulheres, por exemplo, no meu tempo no técnico as empresas só pegavam homem porque só tinha alojamento para homem. Eles falavam que até aceitavam menina, mas não tinha lugar para elas ficar, tipo assim, eles não ia colocar uma menina junto com um monte de homens. Essa é minha experiência como técnico, já na área da agronomia a maioria das empresas também fazem isso, porque tem muito homem e as meninas do meu curso estão indo mais em grandes empresas, porque aí elas não precisam ficar em fazenda, alojamento, essas coisa, elas tão tentando ir para Bayer, Singenta. Aí elas tem um probleminha, que todo emprego tem, é que elas recebem menos que os meninos. Esses dia teve até uma palestra de uma mulher que trabalha na Bayer e ela disse que tem 20 anos de serviço e recebe menos que os agrônomos novatos homens. Ela disse que a empresa aceitou ela tranquilo, mas ela foi para o Sul e lá eles não aceitam mulheres no campo de jeito nenhum, os agricultores fechavam a porta na cara dela mesmo. Acho que isso mudou, mas não é muito*

*não, eu vejo isso até dentro de casa, aqui se eu tento falar com meus pais sobre coisas que eu já aprendi, mas eles não aceitam, sabe. Aí eu vou fazendo as coisas meio que escondido, esses dias eu falei para minha mãe, esse tomate da senhora está com doença, ela não aceitou não, mas logo essa planta vai morrer e ela vai ver que é doença e precisa tratar. Eu peço para os meus pais, deixa eu tentar plantar um pedacinho aqui, só pra ver e eles falam que não tem jeito, não sobra lugar para você plantar, aí a sogra do vizinho daqui de casa pediu um pedaço de terra para plantar eles deram. Eu só queria plantar já que eles não me deixaram mexer na horta, não confia de fazer nada aqui, mas eles não quis.... Porque eles nasceram na roça, sempre viveram aqui, eles acham que eu não sei nada, só eles que sabe. Acho que ninguém é dono do saber, tem suas experiência de vida e não querem mudar.*

## **Pergunta 12 – Quais as vantagens e desvantagens de ser mulher no curso de agronomia?**

**Resposta Estudante 1:** *Aí é difícil, eu não sei muito bem não, mas a desvantagem é de ter algumas fazendas né, a gente não consegue entrar com fácil acesso, por causa da mulher do proprietário, em outras a gente a gente tem que; eu posso dizer em outros lugares a gente tem que se vestir quase igual a homem para não ser percebida. Isso é muito ruim porque a gente não pode vestir o que quer, não que a gente tem que andar assim com decote, nada disso, mas tem alguns lugares que mesmo a gente se vestindo assim, bem apropriado, ainda tem homens que não têm a noção. Então acho que isso é uma desvantagem muito grande para a gente. A gente não quer chamar atenção da mulher, mas tem muitos homens que não entendem isso, que só porque o fato de ser mulher ,a gente já eliminada. Acho vantagens hoje em dia na minha sala mesmo tem poucas mulheres, isso é uma vantagem porque a gente consegue se juntar estudar, isso é: é muito mais unidas. Acho que são vantagens de ser mulher na agronomia.*

**Resposta Estudante 2:** *Eu vejo que a área é algo assim, que tem bastante, você pode escolher várias áreas para se trabalhar, necessariamente a mulher não precisa trabalhar no campo, pode dar consultoria e então, assim, já é algo muito bom. Porque você tem outras opções . A desvantagem é o fato de você ser uma mulher, e se você quiser trabalhar no pesado, o pessoal não acredita que você consegue fazer aquilo. Então assim, nem todo mundo confia no seu serviço pelo fato de você ser mulher.*

*Eu acho que eles precisam mudar precisa ter mais mulheres no campo porque eu sei que tem muitas que tem vontade de trabalhar nessa área, que gosta dessa área, e tem essa questão de não ter que chamar atenção para ela trabalhar e ver se vai se encaixar. Então eu acho que deveria ter mais, algo a mais, para poder chamar atenção da mulher não só chamar atenção do homem para o curso que muitas vezes não é só pelo fato de ser homem que ele vai ser um bom profissional que eu conheço bastante pessoas que estudou comigo que eu acho que não vai ser bom profissional.*

**Resposta Estudante 3:** *Vantagens da mulher fazendo um curso de agronomia não sei se tem específico, mas assim, acho que uma vantagem é você mostrar que você é mulher, você tem capacidade de fazer a mesma coisa que um homem faz, estar no campo mostrando seu trabalho se dedicando e mostrar que você consegue fazer atividades e tudo que um homem faz. E mostrar*

*que você não é menos que isso. Desvantagens são os preconceitos e tabus que a gente vai sofrendo ao decorrer né, da nossa formação, que ainda existem homens que se acham que a mulher não pode fazer o que eles fazem, porque eles são homens e são atividades só para eles, porque ainda existe isso né. Por mais que a gente já passou por tantas revoluções e muitas lutas por melhores direitos ainda existem homens com essa mentalidade de achar que ele é homem ele tá fazendo algo que envolve a maioria o gênero masculino ele tem um poder ali então acho que acha que essa é uma das desvantagens.*

**Resposta Estudante 4:** *Desvantagens eu acho que numa seleção de estágio, pelas empresas poucas meninas são selecionadas. Vantagens é quando tem uma seleção de projeto de pesquisa os professores muitas vezes preferem as mulheres porque elas se dedicam mais, não só no laboratório, mas para escrever artigos, montar experimentos. Já alguns meninos, pelo menos os que eu conheço, na hora de montar o experimento, fazer análise no campo, tudo bem. Mas depois eles começam a dar uma relaxada, as meninas se dedicam mais.*

*Antes de finalizar que eu não conheço nenhuma política aqui no campus para as mulheres, eu acho que seria uma boa ideia. Tem poucas palestras, eu mesmo, tive uma palestra quando eu fiz a disciplina de ética profissional, que teve uma roda de conversa com algumas professoras, mas foi só isso.*

**Resposta Estudante 5:** *Desvantagem é receber menos, você não ter tanta credibilidade, agora vantagem, não sei bem, penso que com força de vontade a gente pode conseguir o que quiser, se a gente acreditar e esforçar a gente consegue. A gente tem mais desvantagem que vantagem, mas a gente por ser mulher tem essa capacidade que se a gente quiser poder conseguir as coisas. Eu vejo as minhas amigas elas são bem mais preparadas que os meninos, isso é vantagem mas ao mesmo tempo não é, porque na prática isso não vale nada, os meninos mesmo despreparados eles conseguem estágio e emprego. Tem meninas bem mais dedicada, elas têm certeza do que quer e aí os meninos mesmo com a despreparação deles.*