

LUCIANA DE GOIS AQUINO TEIXEIRA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO
INSTITUTO FEDERAL GOIANO - CÂMPUS URUTAÍ:
UM OLHAR DE GÊNERO**

Goiânia-GO

2016

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

LUCIANA DE GOIS AQUINO TEIXEIRA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO
INSTITUTO FEDERAL GOIANO - CÂMPUS URUTAÍ:
UM OLHAR DE GÊNERO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Lúcia Helena Rincón Afonso.

Goiânia-GO

2016

T266p Teixeira, Luciana de Gois Aquino
Políticas Públicas de assistência estudantil no Instituto
Federal Goiano - Câmpus Urutai [manuscrito] : um olhar
de gênero / Luciana de Gois Aquino Teixeira.-- 2016.
156 f.; il.; 30 cm

Texto em português com resumo em inglês.

Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica
de Goiás, Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU
em Educação, Goiânia, 2016

Inclui referências, f. 136-149

1. Instituto Federal Goiano (Campus de Urutai). 2.
Mulheres - Educação. 3. Igualdade na educação. 4.
Mudança social. 5. Estudantes - Programas de assistência
- Goiás (Estado). 6. Identidade de gênero na educação.
I.Rincón Afonso, Lúcia Helena. II.Pontifícia Universidade
Católica de Goiás. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 37.014.12(043)

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO INSTITUTO FEDERAL
GOIANO – CAMPUS URUTAÍ: UM OLHAR DE GÊNERO**

Tese de Doutorado aprovada em 03 de março de 2016, no curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Lúcia Helena Rincon Afonso (presidente / PUC Goiás)

Lúcia Helena Rincon Afonso

Dr. José Maria Baldino (membro / PUC Goiás)

José Maria Baldino

Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro (membro / PUC Goiás)

Maria Esperança Fernandes Carneiro

Dra. Denise Silva Araújo (membro externo / UFG)

Denise Silva Araújo

Dr. Adriano de Melo Ferreira (membro externo / UEG)

Adriano de Melo Ferreira

Dra. Teresa Cristina Barbo Siqueira (suplente interna / PUC Goiás)

Dra. Juliana Cristina C. Fernandes (suplente externa / IFGoiano)

Dedico este trabalho às guerreiras: Ercília,
Sara e Cila.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus familiares pela confiança e apoio em todos os momentos.

Aos meus pais por serem exemplos de seres humanos.

Ao meu marido, pelo companheirismo e incentivo que sempre fizeram parte de nossa relação.

Às minhas irmãs, pelo aprendizado e confiança de cada dia.

Às minhas filhas, por sempre me mostrarem como ser uma pessoa melhor.

Às pessoas amigas que me ajudaram de inúmeras formas a concluir mais esta etapa de vida.

À amiga Juliana Fernandes, que me iluminou em vários momentos deste trabalho com suas sugestões.

Sou grata à minha orientadora, professora Lúcia Rincón, que dedicou seu tempo, sua inteligência, sua sensibilidade e sua perspicácia à construção deste trabalho.

A essas pessoas que se fizeram luz em minha vida, meus sinceros agradecimentos.

A visão materialista da história não nos deu, é verdade, respostas prontas à questão das mulheres, mas nos deu algo melhor: o método correto e preciso de estudo e compreensão da questão.

Klara Zetkin

RESUMO

Na tese buscamos compreender o movimento do real como totalidade histórica e entender de que forma as Políticas Públicas de Assistência Estudantil (PPAE) se materializam dentro do IF Goiano - Câmpus Urutaí, considerando as relações sociais de gênero estabelecidas. As PPAE estão no bojo das políticas públicas como ações do Estado que têm como objetivo superar desigualdades de acesso, permanência e êxito na instituição de ensino por meio de programas de benefícios sociais e de acompanhamento dos/das estudantes. Abordamos o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), instituído pela Portaria Normativa/MEC nº 39/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.234/2010, no contexto do objeto de estudo. Investigamos e analisamos as contradições existentes como parte de um processo de construção de uma sociedade mais justa e de uma educação emancipatória. Na construção dessa tese, apresentamos as categorias centrais para a análise proposta: Estado, políticas públicas educacionais e a assistência estudantil na sociedade neoliberal. Considerando que a investigação se realizou em um instituto de educação profissional, entendemos como importante procurar compreendê-lo, bem como conhecer aspectos da formação para o trabalho, condições para melhor ouvir (nas entrevistas e questionários) e entender as mulheres que ali buscavam sua formação. As relações sociais de gênero são apresentadas na forma como foi construído o conhecimento sobre este tema, e também o acesso das mulheres à educação como possibilidade de empoderamento. Por fim, apresentamos e discutimos os dados da pesquisa, à luz da teoria estudada e orientadas pelas indagações feitas. Os dados confirmam que as PPAE são importantes ações do Estado, cujo intento é a superação das desigualdades de acesso nas instituições de ensino. Verificamos por meio de levantamento histórico realizado sobre a assistência estudantil que ela se viabiliza como resultado de diferentes demandas, de lutas estudantis, de movimentos de dirigentes institucionais, da sociedade civil como um todo, cada um fazendo sua própria história na formação e na consolidação das políticas públicas do país. Assim, compreendemos que a assistência estudantil deve ser entendida como um direito e os recursos aplicados como investimento, na formação escolar. Entendemos com este trabalho que, apesar da conquista das mulheres à educação ter acontecido há mais de cem anos, estudando o IF Goiano – Câmpus Urutaí tivemos a noção do quanto é difícil a mudança social, pois a primeira mulher a se matricular na instituição foi no ano de 1979, ou seja, 26 anos depois da abertura do Câmpus, em 1953. Assim como, os registros revelaram que, nos últimos dez anos, o número de mulheres estudantes é inferior ao dos homens. As mulheres tiveram que superar desafios para ingressarem na instituição, dentre elas a falta de acesso à assistência estudantil. Verificamos que as PPAE dentro do IF Goiano – Câmpus Urutaí ainda escondem diferenças e desigualdades de gênero. Verificamos também que estereótipos e expectativas sobre as mulheres estudantes interferem no acesso e na permanência da aluna no PAE. Concluimos que construções a respeito do gênero geram expectativas e formas de condutas estereotipadas para o masculino e para o feminino, assim se mantém formas de desigualdades estruturais, além de desigualdades naturalizadas no ambiente escolar.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Educação profissional. Relação social de gênero. Empoderamento.

ABSTRACT

The thesis aims to understand the real movement as historical totality and understand how the Public Policy Student Assistance materialize within the IF Goiano - Campus Urutaí, considering the social relations established genre. The Public Policy Student Assistance are in the midst of public policies as state actions that aim to overcome inequalities in access, retention and success in educational institution through social benefit programs and monitoring / the students. We approached the National Programme of Student Assistance (PNAES) established by Regulatory Decree / MEC No. 39/2007 and regulated by Decree No. 7.234 / 2010, in the context of the study object. We investigate and analyze the contradictions as part of a process of building a more just society and an emancipatory education. When developing this thesis, we present the main categories for the proposed analysis: State educational policies and student assistance in neoliberal society. Whereas research was conducted in a professional education institute, we understand how important to try to understand it and know aspects of training for work, conditions to better hear (in interviews and questionnaires) and understand women who their sought his training. The social relations of gender are presented in the way knowledge on this topic was built, as well as women's access to education as possibility of empowerment. Finally, we present and discuss the survey data, in the light of the studied theory and guided by the questions asked. The data confirm that the Public Policy Student Assistance are important actions of the state, whose purpose is to overcome the inequalities of access, retention and success in educational institutions. We verified through historical survey on student assistance which it is made possible as a result of different demands of student struggles, movements of institutional leaders, civil society as a whole, each making their own history in the formation and consolidation of public policy of the country. Thus, we understand that student assistance should be understood as a right and the resources applied to investment in schooling. We believe this work that, despite the achievement of women to education have happened over a hundred years, studying IF Goiano - Campus Urutaí had the idea of how difficult it is social change, as the first woman to enroll in the institution was in 1979, ie 26 years after the opening of the campus in 1953. The records revealed that in the last ten years, the number of female students is lower than that of men. The women had to overcome challenges to join the institution, among them the lack of access to student assistance. We found that the Public Policy Student Assistance within the Goiano IF - Campus Urutaí also hide differences and gender inequalities. We also found that stereotypes and expectations of women students in the access and the student's stay in Public Policy Student Assistance. We conclude that constructs about gender expectations and generate forms of stereotypical behaviors for male and female, thus maintaining forms of structural inequalities, and naturalized inequalities in the school environment.

Keywords: Educational policy. Professional education. Social relations gender. Empowerment.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gráfico das pessoas matriculadas na educação profissional	82
Figura 2 - Gráfico das pessoas concluintes de cursos profissionalizantes	83
Figura 3 - Mapa do Estado de Goiás.....	97
Figura 4 - Gráfico participação por sexo das modalidade de ensino	105
Figura 5 - Gráfico percentual de distribuição de vagas para a Bolsa Morada (2014)	110
Figura 6 - Gráfico percentual de distribuição de vagas para o Auxílio Permanência (2013-2014)	110
Figura 7 - Gráfico percentual de distribuição de vagas para o Auxílio Transporte (2014)	111
Figura 8 - Gráfico da idade das respondentes	116
Figura 9 - Gráfico do rendimento mensal das famílias das alunas	116
Figura 10 - Gráfico do responsável pela renda familiar	117
Figura 11 - Gráfico da distribuição percentual dos responsáveis pelos lares brasileiros em 2010	118
Figura 12- Gráfico da distribuição percentual dos responsáveis pelos lares brasileiros em 2010 nas áreas urbanas.....	118
Figura 13- Gráfico da distribuição percentual dos responsáveis pelos lares brasileiros em 2010 nas áreas rurais	119
Figura 14- Gráfico da distribuição percentual de quando apenas um dos pais vive com os dependentes.....	119
Figura 15- Gráfico da distribuição das alunas que teriam ou não condições de continuar estudando (Bolsa Moradia).....	120
Figura 16- Gráfico da distribuição das alunas que teriam ou não condições de continuar estudando (Auxílio Permanência e Transporte)	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de matrículas e concluintes, por sexo, no curso Técnico em Agropecuária (1979-1996).....	100
Tabela 2 - Número de matrículas por sexo no curso Técnico em Informática (1998-2001)	101
Tabela 3 - Número de concluintes, por sexo, do curso de Tecnologia em Irrigação e Drenagem (2004 a 2013)	102
Tabela 4 - Número de matrículas e concluintes, por sexo, cursos superiores (2004-2013)	103
Tabela 5 -Quantidade de alunos e alunas por curso (2015).....	104
Tabela 6 - Número de estudantes contemplados/as nos programas de assistência estudantil (2015)	106
Tabela 7 - Número de alunas respondentes por curso.....	115
Tabela 8 - Opinião das alunas que participam da assistência estudantil sobre o grau de justiça nas regras	126
Tabela 9 - Opinião das alunas sobre se as regras para pleitear vagas nos programas de assistência estudantil são iguais para alunos e alunas	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BM	Banco Mundial
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
Coagri	Coordenação Nacional do Ensino Agrícola
DA	Diretório Acadêmico
DAE	Departamento de Assistência ao Estudante
DCE	Diretório Central dos Estudantes
Eafur	Escola Agrícola Federal de Urutaí
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
Fonaprace	Fórum Nacional de Pró - Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação Ciência e Tecnologia
IF	Instituto Federal
Ifet	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IF Goiano	Instituto Federal Goiano
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PAE	Programas de Assistência Estudantil
Pnaes	Política Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPM	Plano Nacional de Políticas para Mulheres
PPAE	Políticas Públicas de Assistência Estudantil

PUC	Pontifícia Universidade Católica
REP	Reforma da Educação Profissional
Reuni	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Sinasefe	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
USP	Universidade de São Paulo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
Unicamp	Universidade de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA SOCIEDADE NEOLIBERAL	25
1.1 APONTAMENTOS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS	27
1.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O ESTADO.....	32
1.2.1 Políticas públicas e sociais e fundo público	40
1.3 FRAGMENTOS DA HISTÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL.....	43
CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO.....	53
2.1 FRAGMENTOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DA INDUSTRIALIZAÇÃO À CONSOLIDAÇÃO DA REDE FEDERAL	53
2.2 FRAGMENTOS DA HISTÓRIA DA CATEGORIA TRABALHO	63
CAPÍTULO III – RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO: O ACESSO DAS MULHERES À EDUCAÇÃO E EMPODERAMENTO	71
3.1 RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO: CONCEITOS E CONCEPÇÕES	71
3.2 FRAGMENTOS DA HISTÓRIA DO ACESSO DAS MULHERES À EDUCAÇÃO	77
3.3 EMPODERAMENTO DAS MULHERES.....	84

CAPÍTULO IV – AS MULHERES NO IF GOIANO – CÂMPUS URUTAÍ 88

4.1 FRAGMENTOS DA HISTÓRIA DA CONSTITUIÇÃO DO IF GOIANO: – CÂMPUS URUTAÍ E O ACESSO DAS MULHERES	89
4.2 RECONSTITUIÇÃO DA HISTÓRIA DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL PARA AS MULHERES NO IF GOIANO – CÂMPUS URUTAÍ.....	108
4.3 AS ESTUDANTES E SUAS REVELAÇÕES	115
4.3.1 Iguais... Mas Nem Tanto!	123
 CONCLUSÃO	 131
 REFERÊNCIAS	 136
 APÊNDICES	 150

INTRODUÇÃO

Convivendo e observando com alunos e alunas com grandes dificuldades para permanecer e concluir seus cursos no Instituto Federal (IF) Goiano - Câmpus Urutaí, despertou-me a curiosidade sobre a temática de políticas públicas de assistência para esse público. Assim, submeti o projeto nessa área de pesquisa para a PUC Goiás, em 2013, quando ingressei como doutoranda na área de Educação.

As sutilezas do processo de exclusão observadas no decorrer do trabalho no referido Instituto e os estudos dos principais teóricos das Ciências Sociais no curso de doutorado foram deixando evidentes para mim as desigualdades vividas pelos alunos, bem como as sutilezas usadas pelo raciocínio capitalista de dar continuidade a elas. Nesse processo, as desigualdades relacionadas ao gênero provocaram em mim bastante desconforto¹.

Assim, propus como problema para esta tese entender de que forma as políticas públicas de assistência estudantil (PPAE) se materializam dentro do IF Goiano - Câmpus Urutaí considerando as relações sociais de gênero estabelecidas. As PPAE estão no bojo das políticas públicas como ações do Estado que têm como objetivo superar desigualdades de acesso, permanência e êxito na instituição de ensino por meio de programas de benefícios sociais e de acompanhamento dos/das estudantes.

Procurei documentos para conhecer como se deu a formação histórica da assistência estudantil no Brasil e no IF Goiano - Câmpus Urutaí, bem como recuperei a história das mulheres nesse Câmpus e de sua presença nos programas de assistência estudantil.

Abordei então, centralmente, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), instituído pela Portaria Normativa/MEC nº 39/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.234/2010, no contexto do meu objeto. Conforme o *caput* do artigo 1º desse decreto (BRASIL, 2010), o Programa "tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal", minimizando assim, de

¹ Em todo este trabalho uso o pronome pessoal no singular quando me refiro à construção do tema doutoral, por ser uma construção minha, e depois utilizo o pronome pessoal no plural, quando me refiro à construção do trabalho juntamente com minha orientadora.

acordo com os incisos de I a IV do artigo 2º, os efeitos das desigualdades sociais e regionais, as taxas de retenção e evasão na educação superior e contribuindo para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

Importante lembrar também que o artigo 2º da Lei nº 11.892/2008, que implementou a criação dos Institutos Federais de Educação (IF), menciona que estes são

[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008).

De acordo com o artigo 7º desta lei os IF são entes públicos que ofertam educação profissional técnica de nível médio (inciso I), cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores - capacitação (inciso II), além de atividades de extensão e pesquisa (incisos III, IV e V) e educação superior (inciso VI).

Dessa forma, em face de sua natureza multifacetada, os IF tiveram afirmada a possibilidade de conceder apoio financeiro a todos os seus estudantes, tendo como base o Pnaes. Dois anos depois, o artigo 4º do Decreto nº 7.234/2010 mostrou-se bem claro neste sentido: “As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades [...]”(BRASIL, 2010).

Segundo o decreto, em seu artigo art. 5º, “serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica e com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio”. O artigo 2º reforça a importância do PNAES referente a permanência no ensino dos alunos oriundos de camadas populares, representados pelos objetivos do programa: I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III – reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV – contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

Algumas perguntas nortearam os caminhos percorridos para a realização desta tese: as PPAE escondem diferenças e desigualdades sociais? As instituições fazem um levantamento da demanda de estudantes do sexo feminino que não é atendida? A oferta de programas para atender essas estudantes é mensurada? Se o acesso para os estudantes de baixa renda é difícil, qual a realidade, então, para a estudante de baixa renda? Será que estereótipos e expectativas sobre homens e mulheres interferem no acesso a programas de assistência estudantil?

A escola não pode incorrer no risco de analisar a igualdade/desigualdade de gênero somente a partir da mensuração de resultados, como tem sido fortemente acentuado em muitas políticas governamentais para a educação. Essa questão deve ser estudada, também, sob o prisma da igualdade de oportunidades. Pode-se levantar o pressuposto de que, em um espaço onde as estudantes estão atualmente representadas praticamente nas mesmas proporções que os homens, devem ser concedidas as mesmas oportunidades de acesso aos programas de assistência estudantil.

Entendo que as PPAE devem ser estudadas para que possam ser mais eficientes e, para isso, é importante conhecer como se efetivam as propostas para todo o território nacional, nas instituições dos estados e municípios. Acrescento que, quando se fala do acesso de mulheres à educação, exige-se delas um esforço redobrado para colocar o conhecimento adquirido a serviço de seu projeto emancipatório.

Esta tese foi realizada com abordagem mista de análise, qualitativo e quantitativo, considerando que a conjugação desses dois tipos possibilitou atender às expectativas do trabalho. Sobre esta possibilidade metodológica, dizem Dal-Farra e Lopes (2013) que,

De fato, os estudos quantitativos e qualitativos possuem, separadamente, aplicações muito profícuas e limitações deveras conhecidas, por parte de quem os utiliza há longo tempo. Por esta razão, a construção de estudos com métodos mistos pode proporcionar pesquisas de grande relevância para a Educação como corpus organizado de conhecimento, desde que os pesquisadores saibam identificar com clareza as potencialidades e as limitações no momento de aplicar os métodos em questão (DAL-FARRA; LOPES, 2013, p. 71).

Segundo Minayo² (1994), algumas diferenças são básicas entre a pesquisa qualitativa e a quantitativa. A pesquisa qualitativa procura entender o fenômeno como um todo, é indutiva e o pesquisador procura entender o fenômeno tal como ocorre. Já a pesquisa quantitativa requer definição de variáveis e hipóteses antes da coleta de dados e é basicamente dedutiva.

Minayo (1994) esclarece que nas pesquisas com abordagem qualitativa é essencial a abordagem de natureza social, na medida em que as condições de vida e de trabalho qualificam de formas diferenciadas a maneira pela qual as pessoas pensam, sentem e agem. Parte-se da premissa de que é indispensável que se compreendam os determinantes sociais que conduzem a vida dessas pessoas. Dessa forma, as abordagens qualitativas buscam justamente compreender a realidade que os números indicam, mas não revelam.

Sobre a abordagem qualitativa, Volpato (2010) diz ainda que,

Exceto sobre o método de coleta de dados, tanto a qualitativa quanto a quantitativa fazem coisas muito parecidas. Ambas buscam evidências (observáveis, empíricas), a partir das quais constroem explicações e generalizações sobre o mundo [...]. Portanto, não se pode dizer que temos duas ciências, mas sim duas abordagens [...], complementares para a construção do conhecimento empírico (VOLPATO, 2010, p.46).

As relações entre abordagens qualitativas e quantitativas demonstram que: i) as duas metodologias não são incompatíveis e podem ser integradas em um mesmo projeto; ii) uma pesquisa quantitativa pode conduzir o investigador à escolha de um problema particular a ser analisado em toda sua complexidade por meio de métodos e técnicas qualitativas e vice-versa; iii) a investigação qualitativa é a que melhor se coaduna com o reconhecimento de situações particulares, grupos específicos e universos simbólicos, como é o caso aqui proposto (MINAYO, 1994).

² Maria Cecília de Souza Minayo é socióloga pela UFR, mestre em Antropologia Social pela UFRJ e doutora em Saúde Pública pela Fundação Oswaldo Cruz.

Desenvolvi esta tese buscando compreender o movimento do real como totalidade histórica, em suas determinações econômicas, culturais e sociopolíticas. Considerei importante investigar analisando as contradições existentes, por entender que essa maneira se configura como intervenção, parte de um processo de construção de uma sociedade mais justa e de uma educação emancipatória.

De acordo com Rodrigues (1986, p. 81) a proposta da educação emancipatória

(...) possibilita a todos a compreensão elaborada da realidade social, política e econômica do momento vivido pelos educandos, o desenvolvimento de suas habilidades intelectuais e físicas para intervenção nessa realidade, e a posse da cultura letrada e dos instrumentos mínimos para o acesso às formas modernas do trabalho (...)

O método de análise aqui proposto mostrou-se o mais adequado, na medida em que possibilitou melhor compreender as contradições da sociedade capitalista.

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 2001b, p.77).

O método marxista aponta que é necessário partir da visão do todo e por meio de uma análise chegar a conceitos cada vez mais simples, ou seja, do suposto concreto alcançar abstrações cada vez mais apuradas, até serem atingidas as determinações mais claras (MARX, 2008). Na afirmação de Marx (2008), a essência do fenômeno que se estuda não se apresenta de imediato ao pesquisador, por isso é preciso a intervenção pelo processo de análise (contínua abstração). O método é dialético, pois conhece o concreto por meio do pensamento científico, passando pelas interferências teóricas abstratas para que se chegue à essência do real, e é materialista porque o conhecimento científico é construído pela apropriação da realidade objetiva. Conhecer o objeto histórico a que se destina a investigação social implica, portanto, conhecer o processo histórico que o formou e, ainda, a conjuntura em que ele se encontra no momento da pesquisa.

No prefácio da obra *Contribuição à Crítica da Economia Política*, Marx trata do método de forma enfática:

O último método [dialético] é manifestamente o método cientificamente exato. O concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método (hegeliano), a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas, no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento (MARX, 1982, p.14).

Como esta é uma investigação que busca o entendimento da realidade vivida por mulheres, destacamos a análise de Everardo³ (2010), que discorre sobre a inserção da perspectiva de gênero nos trabalhos científicos. A autora indica o reconhecimento de que há um conjunto de ideias, representações e crenças fundadas na noção de que no ambiente social existem coisas próprias para homens e outras para as mulheres. Essa separação entre papéis masculinos e femininos é uma construção social que indica a participação hierárquica e desigual dos sexos dentro das instituições sociais, políticas e econômicas, fundadas na divisão sexual do trabalho.

Assim, continua a autora, os estudos sobre gênero concentram-se em entender a construção de condições culturais simbólicas e subjetivas responsáveis pela reprodução de certas formas de poder e opressão, em que as mulheres, de forma geral, figuram como subordinadas. Para Everardo (2010), as pesquisas sobre educação, cultura e valores, assim como a ciência, comportam um viés de gênero.

Esse viés foi central nesta investigação, a começar pelo destaque a todas as autoras consultadas para a construção deste trabalho, com seus nomes completos em notas de rodapé, assim, não ficarão escondidas nos sobrenomes, geralmente masculinos.

Os dados foram coletados a partir de levantamento bibliográfico e documental para subsidiar uma revisão bibliográfica. Trabalhei também com dados de várias fontes, pesquisando a história da instituição e das

³ Maribel Rios Everardo é pedagoga, mestre em pedagogia e doutora em Antropologia pela *Universidad Nacional Autónoma de México*.

alunas que fazem parte dos programas de assistência estudantil. Segundo Marconi e Lakatos⁴ (2003, p. 174),

Esse material-fonte geral é útil não só por trazer conhecimentos que servem de back-ground ao campo de interesse, como também para evitar possíveis duplicações e/ou esforços desnecessários; pode, ainda, sugerir problemas e hipóteses e orientar para outras fontes de coleta. É a fase da pesquisa realizada com intuito de recolher informações prévias sobre o campo de interesse. O levantamento de dados, primeiro passo de qualquer pesquisa científica, é feito de duas maneiras: pesquisa documental (ou de fontes primárias) e pesquisa bibliográfica (ou de fontes secundárias) (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 174).

Além da revisão bibliográfica e da pesquisa mencionada, lançamos mão de dois tipos de instrumentos de coleta de dados: entrevista e questionário (APÊNDICES A, B, C e D). A entrevista, segundo Marconi e Lakatos (2003), faz parte da observação direta intensiva e trata-se de uma conversação efetuada face a face de maneira metódica, que proporciona a informação necessária. Nesta pesquisa, os/as respondentes da entrevista foram os/as servidores/as e ex-alunos/as do IF Goiano – Câmpus Urutaí. O procedimento foi realizado com o intuito de remontar à história da instituição.

O questionário teve como foco as 189 alunas desse IF que participam de programas de assistência estudantil (PAE) e foi aplicado sob o entendimento de Marconi e Lakatos (2003), isto é, considerando que faz parte da observação direta extensiva e que se trata de um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas a serem respondidas por escrito.

Todas as participantes dos PAE foram convidadas a participar da pesquisa e o retorno que obtivemos foi de 20% dos questionários. Como veremos no decorrer desta tese, os PAE para as mulheres estudantes só foram sistematizados - e, conseqüentemente, materializados - a partir do ano de 2012. Assim, todas as respondentes ainda são alunas do IF.

Minayo (1994) afirma que existe um critério chamado de “exaustão” ou “saturação”, que delimita o número de entrevistas. Dessa

⁴ Eva Maria Lakatos é graduada em Administração e Jornalismo, doutora em Filosofia e livre-docente em Sociologia pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Marina de Andrade Marconi é doutora pela Unesp – Franca e professora de Antropologia dessa universidade.

forma, efetuei a coleta de dados em número suficiente para permitir certa reincidência das informações, garantindo um máximo de diversificação e abrangência para a reconstituição do objeto no conjunto do material. A autora afirma também que a amostragem, na pesquisa qualitativa, envolve aspectos relacionados à compreensão do fato social a ser investigado, não sendo prioridade o critério numérico.

Richardson (1989) afirma que a abordagem qualitativa se difere, em princípio, do quantitativo, por não empregar um instrumental estatístico como base na análise de um problema e nem pretender medir ou numerar. Na pesquisa qualitativa, isto é, naquela que trabalha predominantemente com dados qualitativos, a informação coletada pelo/a pesquisador/a não é expressa em números, ou as conclusões neles baseadas representam um papel menor na análise.

Após a aplicação dos questionários, procedeu-se ao levantamento estatístico e à tabulação dos resultados. As respostas ao questionário foram analisadas e, para melhor compreensão, foram também apresentadas em tabelas e gráficos.

Busquei elucidar e refletir, com base nos estudos sobre relações sociais, como se materializam as relações de gênero, que acontecem no ambiente escolar. Mais importante do que promover uma discussão sobre dois pólos, é compreender como se imbricam as formas de relação e de opressão.

Trabalhamos a partir da história e da política, prestando atenção nas possíveis relações de desigualdade, para podermos abrir caminhos para uma sociedade mais igualitária. Para tanto, pensamos e discutimos as relações sociais de gênero como categoria de análise, como tema acadêmico e como uma questão política.

O Câmpus Urutaí foi escolhido por se tratar da escola mais antiga do IF Goiano e por contemplar de forma mais completa as modalidades de assistência estudantil, como o programa Bolsa Moradia. Além disso, vivenciou as transformações da educação profissional no decorrer do tempo. Essas questões serão mais esclarecidas logo adiante, quando falarmos da construção de uma tese doutoral.

Na construção desta tese, desenvolvemos quatro capítulos. No primeiro apresentamos as categorias centrais para a análise proposta,

quais sejam: Estado, políticas públicas educacionais e a assistência estudantil na sociedade neoliberal. Considerando que a investigação se realizou em um instituto de educação profissional, entendemos ser importante compreendê-la, bem como a formação para o trabalho, como condição para melhor ouvir (nas entrevistas e questionários) e entender as mulheres que ali buscavam sua formação. O resultado é o que apresentamos no segundo capítulo. No terceiro capítulo, as relações sociais de gênero são apresentadas na forma como foi construído o conhecimento que pude adquirir sobre esse tema - uma abordagem que eu desconhecia - e discutimos também o acesso das mulheres à educação como possibilidade de empoderamento. Por fim, no último capítulo, apresentamos e discutimos os dados da pesquisa à luz da teoria estudada e a partir da orientação das indagações feitas.

A construção de um tema doutoral

Quando ingressei na carreira docente, pude conhecer mais de perto as contradições existentes na sociedade.

Como profissional formada em Administração de Empresas e trabalhando como analista de uma grande empresa privada brasileira, vivenciei na prática o mercado capitalista nacional. Quando tornei professora e, na mesma época, cursei o mestrado na área do agronegócio, vi que o campo científico foi essencial para a minha carreira.

Em 2011, trabalhando na Coordenação do Ensino Médio e Técnico e como docente efetiva do IF Goiano – Câmpus Urutaí, percebi a enorme lacuna de conhecimento que eu tinha na área de educação e observei também deficiências do processo educacional no Instituto. Isso levou a refletir que os institutos federais são um grande laboratório para pesquisa na área de educação. Diante dessa reflexão, comecei a procurar cursos de doutoramento nessa área.

A observação e a convivência com alunos e alunas com grandes dificuldades para permanecer em seus cursos e concluí-los despertou em mim a curiosidade sobre a temática de políticas públicas de assistência para esse público. Assim, submeti o projeto a essa área de pesquisa na PUC Goiás, no Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação,

onde me ingressei em 2013. Sabia que havia o risco do não distanciamento referente ao objeto de estudo, porém, busquei a isenção que a análise científica solicita na construção do novo conhecimento, na apropriação de teoria e prática, tomando os cuidados indicados, tanto na aplicação dos instrumentos como na análise dos dados.

Se eu achava que o mestrado tinha sido essencial para a minha carreira, renovei essa ideia ao cursar o doutorado em Educação. Aprendi que, além de um fator extremamente importante, o estudo é uma constante construção de conhecimento pessoal e coletivo. Posso dizer que é uma desconstrução e uma reconstrução constante, porque vários conceitos e conhecimentos que eu tinha foram desconstruídos e reconstruídos, descartados e descobertos.

Como profissional em uma grande empresa, no início da minha carreira, não pensava, tampouco percebia criticamente, a prática da educação. Hoje, como professora, reconheço que desconhecia a maneira como o sistema capitalista manipula as pessoas e os diferentes interesses criando uma sociedade de fantoches, manobrados pelas mãos de quem detém o poder. Essas manipulações servem apenas para satisfazer aos interesses econômicos das classes dominantes, não aspiram ao desenvolvimento intelectual integral e crítico que se faz tão necessário.

Atualmente, sou uma profissional com uma consciência de uma sociedade de classes. Sou professora (sempre em construção) de uma escola pública, com uma grande responsabilidade nas mãos: a formação de seres humanos.

O que sabemos das vidas das mulheres? Das nossas mães? Das nossas vidas? Nada. Somente uma tradição. O seu nome e se era casada. E quantos filhos tinham. Hoje já não podemos dizer que somos só essa tradição e, se conseguimos ser extraordinárias, agradecemos à mulher comum, anônima (WOOLF⁵).

Como professora pesquisadora, senti-me desafiada a fazer uma análise da assistência estudantil no Instituto Federal Goiano – Câmpus

⁵ Tradução para o português do fragmento de um pensamento de Virginia Woolf, mencionado na publicação *Retalhos de uma história*. Ela foi uma escritora, ensaísta e editora britânica, conhecida como uma das mais proeminentes figuras do modernismo.

Urutaí, privilegiando a perspectiva das relações sociais de gênero. Nesse viés, considero o conceito de gênero apresentado por Scott (1995) uma categoria importante para questionar as relações desiguais de poder manifestadas nas estruturas sociais em que as estudantes estão inseridas.

Assim, esta tese teve por objetivo estudar a temática das políticas públicas de assistência estudantil no IF Goiano – Câmpus Urutaí, considerando as relações sociais de gênero ali estabelecidas.

Além dos novos estudos sobre educação, políticas educacionais e matrizes do conhecimento, dediquei-me a fazer um levantamento bibliográfico sobre os estudos desenvolvidos acerca da temática da presença das mulheres nos Institutos Federais e sobre a Assistência Estudantil.

Os principais bancos de teses e dissertações consultados foram os da Capes, USP, UFMG, UFU, PUCRS, PUC RJ, PUC GO, UnB, Unicamp e do IBICT. O acesso a essas bibliotecas virtuais e a portais como o *Scielo* foi de grande importância para a aquisição de informações para a pesquisa, não só porque seus acervos oferecem dados importantes, mas também pela maior facilidade para o alcance desses dados. Esse caminho permitiu ainda a localização de artigos e de comunicações efetuadas em congressos e simpósios.

Optamos por utilizar cinco descritores para as buscas: 1) Política pública de assistência estudantil; 2) Gênero e relações sociais de gênero; 3) Educação profissional; 4) Mulher e educação; 5) Empoderamento feminino.

As produções acadêmicas encontradas foram imensas em multiplicidade de aspectos, enfoques teóricos, abrangência e focos investigativos, porém, nem sempre com proximidade em relação às questões que orientam esta investigação. Assim, adotamos o procedimento de leitura dos resumos para realizar a seleção dos trabalhos que pudessem ter uma relação estrita com o objeto.

Nessa última etapa encontrei vários trabalhos, os quais li e arqueei em pastas por assunto/tema. Dessa forma, fizeram parte das minhas referências teóricas e pude acessá-los sempre que necessário.

CAPÍTULO I – ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA SOCIEDADE NEOLIBERAL

Neste capítulo apresentamos o entendimento construído sobre algumas categorias teóricas consideradas fundamentais para a compreensão de nosso objeto de estudo, buscando resposta para o problema colocado para esta investigação.

Discutimos primeiramente as políticas públicas e seu papel na sociedade, especialmente a formação histórica da assistência estudantil no Brasil e no IF Goiano - Câmpus Urutaí. A importância dessa discussão reside no fato de que essa assistência foi criada com vistas a garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos cursos por parte da população estudantil que dela dependa. Além disso, atua particularmente como instrumento de correção de desigualdades, como a referente a gênero, recorte privilegiado em nosso estudo.

Como apoio para a abordagem das PPAE, buscamos em alguns autores um melhor entendimento sobre a relação entre política e Estado.

No entendimento de Brzezinski e Santos (2015), política pode ser definida como ciência do Estado. Existem muitos campos do conhecimento que tratam o Estado como objeto de estudo. A importância atribuída a ele é tamanha que, mesmo aqueles que reconhecem a possibilidade de outras instituições sociais terem condições de mobilizar esforços políticos, ainda assim os percebem no interior do Estado.

Para entender o pensamento político ocidental é preciso voltar aos principais filósofos nos quais se aporta nossa cultura e um pouco na história sobre a constituição do Estado. Recorremos primeiramente a Hobbes (1979). Para esse filósofo, os homens em estado de natureza vivem em uma constante guerra de todos contra todos, em que não há garantias para ninguém, uma vez que não existem leis ou qualquer forma de poder superior que evite essa situação. Assim, surge a necessidade do Estado. Se os homens gozam do direito ou da possibilidade de fazerem tudo quanto intentarem, o resultado inevitável seria a guerra. Para evitar que se destruam uns aos outros pela necessidade de poder e de riquezas, os indivíduos estabelecem entre si um acordo, um contrato social por meio do qual se constitui o Estado. O Estado em Hobbes é absoluto e seu

poder é ilimitado. A sociedade civil só é possível com a presença do Estado, ao qual os indivíduos devem estar integralmente submetidos (HOBBS, 1979).

Outro pensador importante foi John Locke (1632-1704), que tinha uma concepção de Estado discordante da concepção de Hobbes. Locke postulava que deveria haver limites no poder do Estado. Ele viveu em uma Inglaterra posterior às revoluções liberais do século XVII, que consolidaram o domínio da burguesia e permitiram o desenvolvimento do modo de produção capitalista naquele país. Esse contexto tem grande influência em seu pensamento. Locke afirma que os homens são livres quando estão vivendo no estado de natureza; no entanto, existe a necessidade de imposição de limites à liberdade, para garantir a propriedade. O estado de natureza não garante a propriedade ou os direitos básicos do homem, por isso seria preciso a criação de um Estado que exercesse essa função (LOCKE, 1978).

Outro importante filósofo foi o suíço Jean-Jacques Rousseau (1717-1778). A teoria de Rousseau apresenta uma grande diferença em relação às de Hobbes e Locke, no que se refere ao estado de natureza e à sociedade. Conforme Rousseau é na sociedade que estão a competitividade, a guerra e o caos, não no estado de natureza. Por meio do contrato social seria criado um Estado que preservaria a liberdade e a igualdade comuns ao estado de natureza. Em sua proposta, a sociedade civil seria governada por uma assembléia, que é a expressão da vontade geral do povo. O Estado seria, então, a síntese das vontades individuais e seu objetivo é o bem comum. O poder é originário do povo e deve servir aos seus interesses, representado pela assembléia. Assim, o Estado de Rousseau é essencialmente democrático (GRUPPI, 1986).

Já para o filósofo alemão Hegel (1770-1831), um dos pensadores mais importantes do século XIX, o Estado é tudo; não existe nada fora do Estado, que engloba a sociedade civil e a família. É na obra de Hegel que a sociedade civil aparece pela primeira vez como antítese do Estado. O autor reconhecia a existência de interesses conflitantes na sociedade civil, a zona dos interesses individuais. Fazendo um contraponto à sociedade civil estava o Estado, onde os interesses particularistas daquela seriam superados (CORREIA, 2005).

Segundo Marx (1982b), o Estado não tem uma existência independente, desligada da base material da sociedade, mas, ao contrário, existe em função dela. A sociedade civil, para o autor, compreende todo o intercâmbio material dos indivíduos em uma determinada etapa do desenvolvimento das forças produtivas. Compreende, portanto, toda a vida comercial e industrial de uma etapa e, nessa medida, transcende o Estado e a nação. Concordamos com Marx que relata que é na sociedade civil que nasce a luta de classes, caracterizada no capitalismo pelo antagonismo entre burguesia e proletariado, representando a disputa entre capital e trabalho. Por isso, a sociedade civil contemporânea é marcada pelos conflitos de interesses das duas classes. Marx (1982b) afirma que as formas de Estado e as relações jurídicas se baseiam nas condições materiais de vida, derivam-se das relações travadas na estrutura da sociedade.

Marx e Engels, ao tratarem da evolução do Estado e de suas políticas sob o capitalismo, escreveram que é ele um instrumento repressivo sob o controle da classe dominante e estruturado para atender aos interesses dos dominadores. Para Marx e Engels (1982), o Estado no capitalismo não é mais que uma seqüela do desenvolvimento econômico, em que a classe que domina opera as mudanças que levam ao lucro e à acumulação constante. Marx e Engels (1982) escreveram que o Estado seria “[...] um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (MARX; ENGELS, 1982, p. 23).

1.1 APONTAMENTOS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS

Souza⁶ (2006) situa o surgimento da política pública, como área de conhecimento, nos EUA. É uma subárea da ciência política que se preocupa com os tipos de ações dos governos, mas sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado. Já na Europa, a área surge como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias

⁶ Celina Maria Souza é formada em Direito pela Universidade Federal da Bahia, mestre em Administração Pública pela de FGV e doutora em Ciência Política pela *London School of Economics and Political Science*.

explicativas sobre o papel do Estado e do governo. Para além do campo em que a política pública tem origem, a autora entende que

Definições de políticas públicas, mesmo as minimalistas, guiam o nosso olhar para o lócus onde os embates em torno de interesses, preferências e ideias se desenvolvem, isto é, os governos. Apesar de optar por abordagens diferentes, as definições de políticas públicas assumem, em geral, uma visão holística do tema, uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa destes fatores (SOUZA, 2006, p. 25).

Seguindo o raciocínio de Souza (2006), se admitirmos que a política pública é um campo holístico, isto é, uma área que situa diversas unidades em totalidades organizadas, isso tem duas implicações: a primeira é que a área se torna território de várias disciplinas, teorias e modelos analíticos; apesar de possuir suas próprias modelagens, teorias e métodos e de ser formalmente um ramo da ciência política, ela pode ser objeto analítico de outras áreas do conhecimento. A segunda implicação é que o caráter holístico da área não significa que ela careça de coerência teórica e metodológica, mas sim que comporta vários olhares.

Por último, as políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Assim, quando são implementadas, ficam submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação (SOUZA, 2006).

Souza (2006) apresenta ainda definições de políticas públicas desenvolvidas por outros autores de perspectivas teóricas diferentes, definições que, em nosso entendimento, para melhor tratamento das questões de gênero no campo da educação, merecem ser conhecidas. Mead (1995) define política pública como um campo, dentro do estudo da política, que analisa o governo frente a grandes questões públicas. Lynn (1980) conceitua políticas públicas como um conjunto de ações do governo que produzem ou se destinam a produzir efeitos específicos. Já Peters (1986) entende que política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou por meio de delegação influenciando a vida dos indivíduos. Por último, a autora cita Dye (1984), que define política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”.

Outras definições, como a de Laswell (1936), enfatizam o papel dessa política na solução de problemas. Esse autor mencionado descreve que decisões e análises sobre política pública correspondem a responder às questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz (SOUZA, 2006).

Celina Souza (2006) apresenta um destaque em relação a essas definições, ao dizer que muitas delas ignoram a natureza, o cerne da questão sobre política pública, deixando de lado o confronto em torno de ideias e interesses, ou seja, por concentrarem o foco no papel dos governos, essas definições deixam de lado o aspecto contraditório, conflituoso e os limites que cercam as decisões governamentais. Das diversas definições e modelos apresentados, a autora aponta como elementos principais os seguintes:

- . A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz.
- . A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes.
- . A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras.
- . A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados.
- . A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo.
- . A política pública envolve processos subseqüentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação (SOUZA, 2006, p. 37).

Outro autor cuja classificação de políticas públicas consideramos importante registrar é Azevedo (2003) que, com aporte na literatura de Lowi (1964), apontou a existência de três tipos dessas políticas: as redistributivas, as distributivas e as regulatórias.

As políticas públicas redistributivas consistem em redistribuição de “[...] renda na forma de recursos e/ou de financiamento de equipamentos e serviços públicos” (AZEVEDO, 2003, p. 38). São exemplos dessas políticas: os programas Bolsa-Escola, Bolsa-Universitária e outros de assistência estudantil, a oferta de cesta básica, o programa Renda Cidadã e a isenção de taxas de energia e/ou água para famílias carentes. Esse tipo de política visa redistribuir recursos entre os

grupos sociais, como é o caso dos programas de assistência estudantil. Para Azevedo (2003), do ponto de vista da justiça social, o financiamento desse tipo de política deveria ser feito pelas classes sociais de maior poder aquisitivo, de modo que ocorresse a redução das desigualdades sociais. Porém, em consequência do poder de organização e pressão dessas classes, o financiamento acaba sendo feito pelo orçamento do ente estatal, que ainda não é composto como um sistema tributário que arrecada conforme a proporção das rendas.

As políticas distributivas são as que alocam bens ou serviços a frações específicas da sociedade através de recursos provenientes da coletividade como um todo. Por exemplo: implementação de hospitais e escolas, construção de pontes e estradas, revitalização de áreas urbanas etc (AZEVEDO, 2003).

Por último, existem as políticas públicas regulatórias, que consistem na elaboração das leis que autorizam os governos a fazer ou não determinada política redistributiva ou distributiva. Se as últimas atuam no campo de ação do poder executivo, a regulatória é, essencialmente, campo de ação do poder legislativo. Esse tipo de política possui importância crucial, pois é por ela que os recursos públicos são liberados para a implantação das outras políticas. Contudo, o seu resultado não é imediato, pois, na condição de lei, não possui a materialidade dos equipamentos e serviços que atendem regularmente a população. Assim, os grupos sociais tendem a ignorá-la e a não acompanhar o seu desenvolvimento, permitindo que os grupos econômicos, principalmente os mais organizados e articulados, façam pressão sobre os gestores (AZEVEDO, 2003).

Tal pressão pode ser feita de diferentes formas. Conforme descreve Chauí⁷ (2012), dois instrumentos servem para que uma classe social explore econômica e politicamente outra classe: o Estado e a ideologia. Por meio do Estado, a classe dominante exerce o poder sobre toda a sociedade. Dessa forma, um dos grandes instrumentos do Estado são as políticas públicas, usadas majoritariamente em proveito dos dominantes.

⁷ Marilena de Souza Chauí é graduada em Filosofia, mestre e doutora em Filosofia pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora titular dessa universidade.

Se estas fossem vistas como parciais, evidentemente não seriam aceitas. Elas precisam convencer como legítimas, justas e boas. Então, como discorre Chauí (2012), o papel específico da ideologia como instrumento da luta de classes, é impedir que a dominação e a exploração sejam percebidas em sua realidade concreta (CHAUÍ, 2012).

Gorender (1998), na introdução da obra *A Ideologia Alemã*, de Marx e Engels, destaca que Marx utiliza o termo ideologia no sentido de consciência falsa, equivocada da realidade,

Porém necessária aos homens em sua convivência e em sua atividade social. Consciência que não resulta de manipulação calculista, de propagandismo deliberado, mas da necessidade de pensar a realidade sob o enfoque de determinada classe social, no quadro das condições de sua posição e funções, das suas relações com as demais classes etc. (GORENDER, 1998, p. XXII).

Estudando o texto de Marx, entende-se que a posse das riquezas materiais assegura ao possuidor a capacidade de regulamentação e distribuição dos valores e conceitos de seu tempo e, por conseguinte, a influência de suas ideias (MARX; ENGELS, 1998).

Assim, somente a construção de uma consciência coletiva sobre determinado problema enfrentado pela sociedade é fator determinante na definição de uma política pública que atenda a essa sociedade como um todo. Hoje, o embate para a formulação e execução de políticas públicas com esse caráter se dá frente a uma política neoliberal, cujas ações e estratégias governamentais frequentemente não se propõem a alterar estruturalmente as relações estabelecidas na sociedade.

As políticas públicas não podem ser pensadas como meras concessões do capital ou como mera vitória dos trabalhadores, mas sim compreendidas como produtos de relações contraditórias entre diferentes esferas da produção e reprodução social.

Em consonância com essa complexidade, as políticas educacionais - e nesse bojo as PPAE - traduzem-se em expressão das lutas sociais. O Pnaes é um exemplo, pois trouxe para a agenda pública as demandas reprimidas há muito apresentadas pelos/as estudantes.

1.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O ESTADO

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 assegura, no artigo 205, que

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Ela é ofertada em diferentes níveis e organizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), cujo artigo 21 dispõe que a educação escolar compõe-se de educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior. É também ordenada pelo Plano Nacional de Educação (PNE) - o primeiro foi aprovado em 2001, pela Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), e o último (que vigorará até 2020) foi ratificado pela Lei nº 13.005 de junho de 2014 (BRASIL, 2014).

Apesar do respaldo na legislação, o Estado ainda não garante plenamente o direito de acesso à educação à juventude brasileira e grande parte dos jovens, quando a ela tem acesso, depara-se com dificuldades para permanecer na instituição que frequentam, pois persistem os problemas oriundos da desigualdade de acesso aos capitais econômico, social e cultural. Por isso, consideramos importante conhecer estas categorias na concepção de Bourdieu.

O capital social é definido por Bourdieu (1998) como a rede de relações sociais passível de oferecer benefícios pessoais, como por exemplo a facilidade de inserção de um determinado sujeito no mercado de trabalho por meio de uma indicação para ocupar uma vaga de emprego. A quantidade de capital social de um indivíduo está ligada à rede de relações sociais que ele pode acionar, como também aos montantes de capitais econômico e cultural que possui.

Bourdieu explica o capital social como

o conjunto dos recursos reais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento mútuos, ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como o conjunto de agentes que não somente são

dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros e por eles mesmos), mas também que são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 1998, p. 67).

O conceito de capital cultural, por sua vez, é central para o entendimento da reprodução das estruturas das relações de classe, efetuada pela escola. Ao desenvolver esse conceito, Bourdieu (1998) contribuiu para a desmistificação da ideia de que o bom desempenho escolar está ligado somente ao dom, às capacidades individuais. Para que os estudantes possam se dedicar aos estudos e desfrutar das possibilidades proporcionadas pelo ambiente escolar é essencial que disponham de condições para sobrevivência, como: moradia, alimentação e transporte. Assim, a transmissão do capital cultural assenta-se na perpetuação das desigualdades sociais.

Tomamos esses aspectos como foco de estudo nesta tese, a fim de investigar de que forma as políticas públicas de assistência estudantil (PPAE) se materializam dentro do IF Goiano - Câmpus Urutaí, no contexto das relações sociais de gênero ali estabelecidas.

Esses capitais acumulados ou não, tornam-se instrumentos de acesso, ou não às importantes ações do Estado, cujo intento é a minimização/superação das desigualdades de acesso nas instituições de ensino.

Entendemos que, para além do governo, executor das políticas, vários segmentos envolvem-se em sua na formulação, tais como os grupos de interesse e os movimentos sociais, cada qual com maior ou menor influência, dependendo do tipo de política formulada e de governo constituído. As palavras de Höfling⁸ alertam para esta relação:

As ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados. Especialmente por se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista

⁸ Eloísa de Mattos Höfling é formada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1971), mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professora aposentada colaboradora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder. (HÖFLING, 2001, p. 35).

Entende-se que as políticas públicas são implantadas a partir de um projeto de governo por meio da criação, formulação e implantação de programas, projetos e ações voltados para tais ou quais classes sociais. Portanto, assumem distintas feições em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado. É impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo (HÖFLING, 2001).

Neste sentido, concordamos com Azevedo⁹ (1997), que concebe as políticas públicas como o Estado em ação ou o Estado em movimento, ou seja, elas são as respostas dadas pelo Estado à sociedade sobre o que escolhe ou não fazer sobre uma questão social específica. Uma política pública compreende uma modalidade de ligação entre o Estado e a sociedade, revelando os modos dele agir em relação aos problemas existentes. Discorrer sobre política pública para a educação, por exemplo, é discorrer sobre o Estado, buscando compreender que orientação ele imprime às políticas educacionais.

Pode-se compreender que, sob a ótica da dominação de uma classe social, as políticas públicas são uma ferramenta capaz de contribuir ou não com as transformações. Nesse entendimento, Höfling (2001, p. 38) assevera que “o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo”.

Entendemos que a política pública tem a função de atender a sociedade como um todo. Ela deve estabelecer como prioritários os programas de ação coletiva que possibilitem a incorporação de conquistas, visando a um maior equilíbrio social.

Segundo Azevedo (1997), discorrer sobre políticas públicas é entendê-las como o resultado de uma correlação de forças entre classes

⁹ Janete Maria Lins de Azevedo é formada em Ciências Sociais pela Universidade Católica de Pernambuco, mestre em Sociologia e doutora em Ciências Sociais. É professora titular da Universidade Federal de Pernambuco.

sociais diferentes concebido pelo Estado em uma determinada formação social e histórica.

A discussão sobre o Estado como instrumento de classes e a serviço do capitalismo remete-nos à situação das mulheres, que na perspectiva marxista assume uma dimensão radicalmente crítica ao pensamento conservador. Engels (1977), analisando a instauração da propriedade privada e a subordinação das mulheres aos homens, entende que esses dois fatos são o marco inicial das lutas de classe. Nesse sentido, o marxismo abriu as portas para o tema “opressão específica”, que seria retomado e retrabalhado pelas feministas marxistas dos anos 1960-70 (MORAES¹⁰, 2000).

A obra escrita por Engels em 1884 - *A Origem da família, da propriedade privada e do Estado* - representa um posicionamento político diante de todas as formas de opressão que, para o autor, possuem raízes comuns. Nela, problematiza:

A monogamia não aparece na história, portanto, absolutamente, como uma reconciliação entre o homem e a mulher e, menos ainda, como a forma mais elevada de matrimônio. Pelo contrário, ela surge sob a forma de escravização de um sexo pelo outro, como proclamação de um conflito entre os sexos [...]. A primeira divisão do trabalho é que se fez entre o homem e a mulher para a procriação dos filhos (ENGELS, 1977, p. 70).

Essa abordagem de Engels permeia toda a análise das relações sociais de gênero como parte constitutiva do todo social. Entendemos com Soares¹¹ (2004) que o papel do Estado é decisivo para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária, quando é responsável por mudanças culturais e de condições de vida das mulheres. A autora afirma que o Estado precisa reconhecer as demandas das mulheres e ter atribuição decisória nas ações capazes de extinguir as desigualdades.

¹⁰ Maria Lygia Quartim de Moraes é socióloga, formada em Ciências Sociais e doutora em Ciência Política pela USP. Tornou-se professora titular da Unicamp em 2004. Especialista em sociologia clássica, é também pesquisadora das áreas de estudos sobre movimentos sociais, família e gênero, direitos humanos e memória política no período 1964-82.

¹¹ Vera Soares é coordenadora do Programa Igualdade, Gênero e Raça do Unifem (Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher/ *United Nations Development Fund for Women* – Unifem).

Com esse mesmo entendimento, abordamos nesta tese a importância de implantar políticas públicas que interfiram em uma educação com transversalidade de gênero, significando a possibilidade de apontar para a equidade entre homens e mulheres por meio de reformas legais e de programas e serviços, para promover um acesso mais igualitário aos recursos da educação (SOARES, 2004).

Como enfatiza Carloto¹² (2004, p.153),

propor políticas públicas de enfrentamento das desigualdades de gênero exige: atribuir um sentido emancipatório às mudanças que pretendemos; que as desigualdades de gênero sejam combatidas no contexto do conjunto das desigualdades sociais, pressupondo práticas de cidadania ativa; garantir que o Estado desenvolva políticas sociais que contemplem as dimensões distributivas e de reconhecimento/status que incidam efetivamente sobre este conjunto de desigualdades de classe, gênero e raça/etnia.

A incorporação da perspectiva de gênero representa um avanço na formulação de políticas públicas no que se refere ao enfrentamento dessas desigualdades que integraram e integram um longo processo histórico.

Sobre as importantes políticas educacionais para mulheres, Rosemberg e Madsen¹³ (2011) resgatam que,

Na cronologia das políticas de educação formal, mulheres e gênero, são marcos dessa década: o Plano Nacional da Educação (PNE), de 2001; a criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, em 2003; a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (MEC), em 2004; a realização da 1ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (CNPM) e a formulação do I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), em 2004; o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação, em 2007; a realização da 2ª CNPM e a formulação do II PNPM, em 2007. A realização da Conferência Nacional de Educação (Conae) e o lançamento do PNE 2011-2020, em 2010, dão início à nova década e incorporam algumas das mudanças que foram gestadas ao

¹² Cássia Maria Carloto é assistente social, professora do Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina (UEL), doutora em Serviço Social pela PUC-SP.

¹³ Fúlvia Rosemberg foi psicóloga, doutora em Psicologia da Infância na *École Pratique des Hautes Études /Université de Paris*, em 1969 e professora da PUC-SP. Nina Madsen é doutora em Sociologia pelo Departamento de Sociologia da UnB. Coordenou, entre 2008 e 2011, o Observatório Brasil da Igualdade de Gênero, da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM/PR).

longo dos anos de 2001 a 2010. Além disso, outros três marcos de fundamental importância merecem ser recuperados da década de 1990: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, de 1997; e os PCN para o Ensino Médio, de 1999 (ROSEMBERG; MADSEN, 2011, p.396).

O Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), política pública existente desde 2004 à qual as autoras se referem, trata a educação como um dos eixos fundamentais para a construção de uma sociedade igualitária entre mulheres e homens. Esse plano foi construído com base nos resultados da I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, que envolveu cerca de 120 mil mulheres de todo o país. Nela se discutiu a incorporação da perspectiva de gênero e raça nas políticas públicas, reconhecendo e enfrentando as desigualdades entre homens e mulheres, negros e negras, no contexto do projeto político de gestão governamental (BRASIL, 2004).

A preocupação com a igualdade de gênero atravessa o planejamento das políticas públicas. Segundo o PNPM (BRASIL, 2013), uma educação de qualidade deve estar associada à busca da igualdade entre os seres humanos e à valorização da diversidade da sociedade brasileira. Atualmente, o PNPM 2013-2015 é a principal ferramenta de gestão das políticas públicas no Brasil. É nele que constam os objetivos, as metas, as linhas e os planos de ação que orientam programas, projetos e ações no âmbito da igualdade de gênero e também os compromissos da Secretaria de Políticas para as Mulheres e dos ministérios para o enfrentamento das desigualdades de gênero.

Considerando que a abordagem de gênero não está colocada para a maioria das/os educadoras/es como um tema a ser abordado formalmente na escola,¹⁴ faz-se conveniente ressaltar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) estão entre as políticas educacionais que abordam gênero e sexualidade e são uma proposta de orientação curricular criada pela Secretaria da Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) para acolher a necessidade de uma renovação da

¹⁴ Sobre esta questão, entre outros trabalhos, veja pesquisa realizada por Lúcia Helena Rincon Afonso (2015).

educação básica voltada para a cidadania. O referido assunto é apresentado como um dos temas transversais sugeridos pelos PCN, a fim de adequar o sistema educacional às novas realidades socioculturais existentes na contemporaneidade.

Os PCN representaram um significativo avanço no que diz respeito à introdução de gênero nas políticas educacionais. Seu maior destaque tem sido o tópico orientação sexual, como elemento constitutivo da identidade dos/as educandos/as (VIANNA; UNBERHAUM, 2006). É fato que a maioria das políticas públicas não menciona as questões de gênero e quando o faz não as insere em conteúdos curriculares, desconhecendo que é preciso, nos PCN e no PNE, questionar a presença de estereótipos a elas relacionados, assim como refletir sobre o modo velado e reducionista que os significados de gênero assumem nesses documentos.

Se compararmos o PNE 2001-2010 com o PNE 2011-2020 no que tange à questão de gênero, identificamos alguns retrocessos. No texto do PNE 2001-2010, aprovado pela lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, existem metas que discorrem sobre gênero, como por exemplo:

. Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio.

. Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais.

. Incluir, nas informações coletadas anualmente através do questionário anexo ao Exame Nacional de Cursos, questões relevantes para a formulação de políticas de gênero, tais como trancamento de matrícula ou abandono temporário dos cursos superiores motivados por gravidez e/ou exercício de funções domésticas relacionadas à guarda e educação dos filhos (BRASIL, 2001).

No texto do último PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, não existe a palavra ‘gênero’. Faz-se referência somente a questões sobre discriminação. Diz o texto:

São diretrizes do PNE:

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

2.4) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos (as) alunos (as), em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude;

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

14.8) estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação stricto sensu, em particular aqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros no campo das ciências (BRASIL, 2014).

Estas diretrizes compõem o corpo da Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, citada acima, que instituiu o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por dez anos, a contar de sua publicação, ou seja, até junho de 2024. O Plano Nacional de Educação anterior fora aprovado pela Lei nº 10.172/2001, também com vigência decenal, ou seja, vigorando até janeiro de 2011. Evidentemente, o plano que o sucederia deveria estar aprovado naquela ocasião, bem como precisaria ter sido elaborado a partir do acompanhamento e avaliação do cumprimento das metas e objetivos traçados em 2001. Todavia, não foi isso que ocorreu, porquanto, além de não ter havido, de forma eficaz, a efetiva avaliação do Plano Nacional de Educação 2001/2011, fomos forçados a conviver com um hiato de mais de três anos sem um claro direcionamento para as políticas públicas destinadas à educação. Um dos fatores que contribuiu para a demora da publicação do PNE foi o enfrentamento e resistência na discussão do plano de educação referente a gênero.

Apesar do posicionamento de várias entidades científicas e sociais referendando esta abordagem, o texto final foi aprovado com a retirada de todas as referências a gênero.

Quando deixamos de discutir em documentos importantes sobre as questões de gênero, deixamos de lado também a história de desigualdades entre homens e mulheres, construídas com base nas

relações sociais de sexo. Registramos essa preocupação por entendermos que, dessa forma, não estamos construindo uma sociedade que busca se livrar de desigualdades e opressões, quer sejam de gênero ou de qualquer outra forma.

Considerando o tema tratado nesta tese, entendemos que não podemos ignorar que as políticas públicas decididas pelo Estado requerem orçamento para serem executadas, questão que abordamos a seguir.

1.2.1 Políticas públicas e sociais e fundo público

As políticas públicas e sociais são aqui compreendidas conforme analisa Höfling, isto é, como responsabilidade do Estado,

[...] quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. E políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais (HÖFLING, 2001, p. 31).

No Brasil, elas surgiram primeiramente ligadas ao complexo previdenciário-assistencial a partir de 1920 e desenvolveram-se aos poucos. A proteção social nos moldes da social-democracia somente se apresentou, de fato, com a Constituição de 1988. Nesse período, a política social brasileira passou a ser determinada pela política econômica monetarista que efetuou ajuste fiscal e promoveu a privatização dos serviços sociais para os que podem pagar, realizando seletividade com políticas para os mais pobres e descentralização/desresponsabilização do Estado (BEHRING; BOSCHETTI¹⁵, 2006).

¹⁵ Elaine Rossetti Behring possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1987) e mestrado e doutorado na área pela mesma universidade. Foi presidente da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social e do Conselho Federal de Serviço Social. Ivanete Salete Boschetti é professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, graduada em Serviço Social pela

Vieira (1992) afirma que não há política social desligada das lutas sociais. De modo geral, o Estado assume algumas das reivindicações populares ao longo da história. Os direitos sociais dizem respeito inicialmente à consagração jurídica das reivindicações dos trabalhadores, porém não atendem a todas elas, promovem a aceitação do que é conveniente ao grupo dirigente do momento. Faleiros complementa afirmando que

As políticas sociais ora são vistas como mecanismos de manutenção da força de trabalho, ora como conquista dos trabalhadores, ora como arranjos do bloco no poder ou bloco governante, ora como doação das elites dominantes, ora como instrumento de garantia do aumento da riqueza ou dos direitos do cidadão (FALEIROS, 1991, p.8).

Neste mesmo caminho, Pastorini¹⁶ (1997) analisa que essas políticas têm por objetivo o atendimento redistributivo dos recursos sociais por meio de serviços sociais e assistenciais. Porém, esse objetivo dissimula as verdadeiras funções que elas desempenham no mundo capitalista ao se apresentarem como mecanismos institucionais que compõem uma rede de solidariedade que objetiva diminuir as desigualdades sociais oferecendo mais serviços sociais àqueles que têm menos recursos. Iamamoto¹⁷ (2002) complementa dizendo que são devolvidos aos usuários os serviços sociais de direito (saúde, educação, habitação, lazer etc.) como benefícios, assistência ou favor, isto é, medidas fracionadas que o Estado oferece para manter o controle e a ordem social. Segundo a autora, essa ação paternalista visa impedir crises sociais e autenticam o discurso demagógico de cooperação entre as classes sociais e a concordância da classe trabalhadora com as regras do modelo neoliberal (IAMAMOTO, 2002).

Universidade Católica Dom Bosco (1985), mestre em Política Social pela Universidade de Brasília e doutora e pós-doutora em Sociologia pela *École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris*.

¹⁶ Alejandra Pastorini possui graduação em Serviço Social pela *Universidad de la República* (1991) e mestrado e doutorado em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente é professora adjunta dessa universidade.

¹⁷ Marilda Vilella Iamamoto é graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1971), mestre em Sociologia Rural pela Universidade de São Paulo (1982) e doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001). É professora titular (aposentada) da Escola de Serviço Social na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Não podemos compreender as políticas sociais sem compreendermos sua articulação com a política econômica e a luta de classes, pois elas são processo e resultado de relações complexas e contraditórias que se estabelecem entre Estado e sociedade civil, no âmbito dos conflitos e lutas de classes que envolvem o processo de produção e reprodução do capitalismo.

A Constituição Federal, em seu artigo 194, apresenta o conceito de seguridade social, com orçamento próprio para cada área (Previdência Social, Saúde e Assistência Social) e com recursos diferenciados dos que financiariam as demais políticas sociais:

Art. 194. A seguridade social compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos Poderes Públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social.
Parágrafo único. Compete ao Poder Público, nos termos da lei, organizar a seguridade social [...] (BRASIL, 2015).

Entretanto,

Os recursos permanecem extremamente concentrados e centralizados, contrariando a orientação constitucional da descentralização. Além de concentrados na União – o ente federativo com maior capacidade de tributação e de financiamento –, também há concentração na alocação dos recursos nos serviços da dívida pública, juros, encargos e amortizações, rubrica com destinação sempre maior que todo o recurso da seguridade social – e para as políticas sociais que são financiadas pelo orçamento fiscal, a exemplo da educação, reforma agrária e outras, as quais não estão contempladas no conceito constitucional restrito de seguridade social do Brasil (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p.165).

O fundo público ocupa um papel relevante na articulação das políticas sociais e na sua relação com a reprodução do capital. A presença dos fundos públicos na reprodução da força de trabalho e dos gastos sociais é uma questão estrutural do capitalismo. Conforme Oliveira (1998, p. 19-20), “o fundo público, em suas diversas formas, passou a ser o pressuposto do financiamento da reprodução da força de trabalho, atingindo globalmente toda a população por meio dos gastos sociais”. O autor analisa que o Estado de Bem-Estar e suas instituições não são o “horizonte intransponível”, mas o alcance de um modo social

de produção superior que implica a apropriação dos resultados produzidos, de fato, pelo social.

Salvador (2012) esclarece que o fundo público envolve a esfera de mobilização de recursos que o Estado tem para intervir na economia. Uma das principais fontes do fundo público é a tomada de recursos da sociedade na forma de impostos, contribuições e taxas, da mais-valia socialmente produzida. Behring (2008) complementa apontando que o fundo público é parte do trabalho excedente que se transformou em lucro, juro ou renda da terra e é apropriado pelo Estado para o desempenho de múltiplas funções.

Sobre os interesses da utilização dos recursos públicos, Salvador analisa que

O estudo do orçamento deve ser considerado como um elemento importante para compreender a política social, pois é uma peça técnica que vai além da sua estruturação contábil, refletindo a correlação de forças sociais e os interesses envolvidos na apropriação dos recursos públicos, bem como a definição de quem vai arcar com o ônus do financiamento dos gastos orçamentários. O dimensionamento desses gastos permite compreender e mensurar a importância dada a cada política pública no contexto histórico da conjuntura econômica, social e política vivenciada no país (SALVADOR, 2012, p.8).

O fundo público é que garante a realização das ações planejadas pelo Estado e é o reflexo das prioridades das políticas públicas que serão privilegiadas pelo governo. Nesse bojo estão incluídas as ações de assistência estudantil, e é sobre essa fundamental ação social que iremos discorrer no próximo tópico.

1.3 FRAGMENTOS DA HISTÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

A assistência estudantil foi definida por Magalhães como

um conjunto de medidas de inclusão social que visa possibilitar que estudantes, em especial os oriundos dos grupos desiguais, tenham condições para a permanência na universidade e realização da formação acadêmica e para que o direito à educação superior possa ser efetivamente alcançado. Tais medidas devem se materializar num conjunto de ações a

serem implementadas para prover aos estudantes o apoio em áreas diversas das necessidades humanas na perspectiva de uma formação ampliada, de um bom desempenho acadêmico e de uma trajetória universitária bem sucedida de modo a evitar a retenção e evasão escolar. Essas ações podem ser de caráter universal, que visam o atendimento de questões que envolvem todos os estudantes independentes de sua condição socioeconômica e cultural, mas principalmente devem ser ações específicas voltadas prioritariamente aos estudantes dos grupos desiguais que estão ingressando em maior número nas universidades a partir das políticas de democratização do acesso à educação superior (MAGALHÃES, 2013, p.59).

A primeira iniciativa de assistência ao estudante brasileiro ocorreu durante o Governo de Washington Luís, em 1928, quando foi inaugurada a Casa do Estudante Brasileiro na capital francesa, Paris. A residência estudantil era destinada aos jovens alunos que iam estudar na França e tinham dificuldades de ter moradia naquele país. Assim, o governo brasileiro se responsabilizou por repassar recursos para a construção e a manutenção da Casa. Como naquela época poucos eram os jovens que tinham acesso ao ensino superior e a prática de enviar os filhos para estudar nos países europeus só era possível às famílias de alta classe, a assistência estudantil ficou voltada somente para a elite brasileira (ARAÚJO¹⁸, 2007).

No território nacional, a assistência estudantil em nível superior começou a ser implantada na universidade do Rio de Janeiro. Segundo Fávero¹⁹ (2006), a Universidade do Rio de Janeiro foi a primeira instituição universitária criada legalmente pelo governo federal, em 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto nº14.343, assinado pelo Presidente Epitácio Pessoa.

Na década de 1930, quando Getúlio Vargas²⁰ assumiu a presidência do país, um dos aspectos de maior incidência da ação do Estado foram as

¹⁸ Maria Paula N. Araújo é graduada em História pela PUC RJ, mestre em História pela Universidade Federal Fluminense e doutora em Ciência Política pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro. Atualmente é professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

¹⁹ Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero é livre docente em Educação/PUC-Rio e coordenadora do PROEDES/FE/UFRJ e professora do Mestrado em Educação/FE/UCP.

²⁰ Getúlio Vargas foi presidente do Brasil por dois períodos. Os primeiros quinze anos (1930-1945) subdividiram-se em três momentos: no primeiro, ele assumiu a

questões referentes à educação. O governo federal elaborou um projeto universitário que abarcou a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei nº 19.851/1931), a organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-lei nº 19.852/1931) e a criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto-lei nº 19.850/1931) (FÁVERO, 2006).

Kowalski²¹ (2012) analisa que, nesse período, entendia-se que as universidades deveriam ter uma única forma de organização didático-administrativa, embora pudessem sofrer mudanças conforme a região do país. O estudante deveria fazer parte do poder decisório da instituição por meio de seus representantes legais no Diretório Central dos Estudantes (DCE) e nos Diretórios Acadêmicos (DA), que seriam os agentes responsáveis por buscar ações e estratégias para responder às necessidades dos discentes. A concessão de bolsas para alguns alunos já era um benefício previsto e no início dos anos de 1930 foi aberta a Casa do Estudante, no Rio de Janeiro (KOWALSKI, 2012). Deu-se, então, início à regulamentação da assistência estudantil nas universidades.

Essa questão foi abordada no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que a elegeram como instrumento fundamental para a reconstrução nacional de uma educação essencialmente pública, como mostra o trecho abaixo:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade o da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2010, p. 33).

Compreendia-se que a reforma da educação e do ensino era uma ação emergencial a ser tomada. Em 1932, quando o referido Manifesto

chefia do “governo provisório” (1930-1934), marcando o fim da República Velha. No período de 1934 a 1937, governou o país como Presidente da República, eleito pela Assembleia Nacional Constituinte (eleita pelo povo) de 1934. Com o golpe de estado de 1937, instalou o Estado Novo (1937 a 1945) com outra Constituição. Em sua segunda fase, Vargas governou o país como presidente eleito pelo voto direto, de 1951 a 1954, quando se suicidou.

²¹ Aline Viero Kowalski é doutora em Serviço Social pela PUCRS.

foi escrito, ocorreu a primeira manifestação pelo interesse de reformar o ensino superior e de regulamentar a assistência para estudantes desse nível de ensino (KOWALSKI, 2012).

A assistência estudantil passou a fazer parte da Constituição Federal de 1934, no artigo 157. Assim, tornou-se possível a doação de recursos, como material escolar, bolsa de estudo e assistência alimentar, dentária e médica, aos estudantes que necessitavam. Diz o texto:

Art 157 - A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação.

§ 1º - As sobras das dotações orçamentárias acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei.

§ 2º - Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas (BRASIL, 1934).

Sob a conjuntura do Estado Novo, o governo de Vargas promulgou a Constituição de 1937, que reduziu a responsabilidade do Estado para com a educação. O artigo 130 do texto constitucional dizia que “o ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados [...]” (BRASIL, 1937a). Usando o termo solidariedade, o texto permitia a realização concreta da desresponsabilização em manter uma educação geral e gratuita para todos.

A década de 1940 foi significativa para consolidar as PPAE no Brasil, pois estas passaram a ser garantidas na legislação para todos os níveis de ensino (KOWALSKI, 2012). A Constituição de 1946 trazia, em seu artigo 166, que a educação era um direito de todos e deveria ser ministrada no lar e na escola e esta deveria ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. No artigo 172, asseverava que cada sistema de ensino deveria ter o serviço de assistência estudantil educacional, de modo a garantir o sucesso escolar dos alunos necessitados (BRASIL, 1946). O Decreto nº 20.302, de 1946, estabeleceu que os prédios, instalações e estudos dos estabelecimentos

de ensino superior deveriam pensar alternativas para os problemas relacionados com a assistência médico-social dos estudantes (BRASIL, 1946b).

Naquele mesmo ano, o ministro da Educação, Clemente Mariani, formou uma comissão de educadores com o intuito de estudar e apresentar um projeto de reforma geral da educação nacional. No ano de 1948 o projeto deu entrada na Câmara Federal, reiniciando um período de luta ideológica em torno dos problemas da educação, concluído com a promulgação da LDB nº 4.024, em 20 de dezembro de 1961 (ROMANELLI²², 2010). Na análise da autora, nunca houve até então, na história da educação brasileira, um projeto de lei tão debatido quanto esse. Ela argumenta que

Os resultados podem ser classificados em duas ordens: os relacionados com o produto final obtido com a promulgação da lei, os quais, a nosso ver, foram negativos para a evolução do sistema educacional brasileiro, e os relacionados com a própria luta, em si mesma, a que antecedeu a promulgação da lei. Estes resultados, sim, foram altamente positivos, pois revelaram, entre outros aspectos, da parte dos educadores da velha geração de 1930, agora acompanhada pelos da nova geração, uma disposição firme para a continuação da luta iniciada duas décadas antes, mas interrompida durante o intervalo ditatorial. A consciência aprofundada e amadurecida dos problemas relativos à nossa realidade educacional agora mobilizavam um contingente muito mais significativo do que aquele com que tinham contado “os pioneiros”. Participavam também da luta estudantes, operários e intelectuais (ROMANELLI, 2010, p. 177).

Naquele momento, os problemas com a realidade educacional estimulavam uma grande quantidade de pessoas (estudantes, operários e intelectuais) para participar da luta pelo acesso à educação. Como fruto desta mobilização, o texto da LDB nº 4.024 estabeleceu, no artigo 90, a assistência social, médico-odontológica e de enfermagem aos alunos e no artigo 91 instituiu a oferta de bolsas para custeio total ou parcial dos estudos (KOWALSKI, 2012).

²² Otaíza de Oliveira Romanelli nasceu no Paraná e licenciou-se em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná, em 1965. Exerceu o magistério durante longos anos. É autora de um dos livros brasileiros mais adotados para o estudo da História da Educação no Brasil. Ao falecer, era professora de História da Educação da UFMG.

Em 1968 a reforma universitária foi regulada pela Lei nº 5.540, que significou uma “antirreforma”. O emblema da ditadura militar foi inundar a universidade, simulando a democratização de oportunidades educacionais no nível superior de educação com a ampliação das vagas, para abafar a rebeldia dos jovens e expandir a rede do ensino particular (FERNANDES,1989). Dessa forma, após o ano de 1968 houve um crescimento no número de matrículas no ensino superior, de 879% entre os anos de 1970 e 2004 (INEP, 2006), beneficiando principalmente a classe média.

No ano de 1970, o governo federal criou o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), órgão vinculado ao MEC que pretendia manter uma PAE para graduandos em nível nacional, dando ênfase para os programas de alimentação, moradia e assistência médico-odontológica. Entretanto, o DAE foi extinto no final da década de 1980, sob a justificativa de altos gastos (FONAPRACE, 2000).

O governo passou a ter maior preocupação com as PAE – que giravam em torno de políticas que abrangiam somente os ensinos fundamental e médio - no final da década de 1970 e meados da década de 1980, período em que o Brasil passou por um processo de redemocratização. Entre outros acontecimentos, esse processo culminou com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, cuja finalidade era a garantia da efetividade dos direitos fundamentais e a prevalência dos princípios democráticos (KOWALSKI, 2012).

No âmbito da educação, cabe destacar que a CF de 1988 salienta, ao longo dos artigos 205 a 214, diversos direitos, como: a igualdade de condições de acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o conhecimento; gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais; ensino fundamental obrigatório e gratuito; acesso aos níveis mais elevados de ensino segundo o mérito de cada um; assistência estudantil no nível fundamental com objetivo de erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país (BRASIL, 1988).

Os problemas decorrentes do acesso e permanência na educação superior ganharam espaço para serem discutidos nos Encontros Nacionais

de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários/Estudantis e nas reuniões realizadas pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). Esses ambientes de discussões geraram condição para ser instituído, em 1987, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), que reunia pró-reitores, sub-reitores, coordenadores e responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das instituições federais de ensino superior (Ifes) do Brasil. Procurava-se encontrar ações adequadas para promover a permanência do aluno nessas instituições (KOWALSKI, 2012).

De acordo com Silveira²³ (2012), os representantes do Fonaprace defendiam a ideia de democratizar o acesso aos estudantes de baixa renda em suas instituições, mas sabiam que não adiantava apenas isso, era necessário dar condições concretas para a permanência dos alunos. Desse modo, em 9 de janeiro de 2001 foi promulgada a Lei nº 10.172, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE). O Plano estabelecia ações referentes ao acesso e à permanência dos alunos nas instituições de ensino superior, tais como: o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e o Pnaes (BRASIL, 2001).

O grupo do Fonaprace fez pesquisas nacionais para entender o perfil dos estudantes das Ifes e elaborou documentos importantes sobre o assunto. As pesquisas ocorreram em dois períodos distintos (o primeiro em 1996-1997 e o segundo nos anos de 2003 e 2004) e indicaram parâmetros para definir as diretrizes para elaboração de programas e projetos a serem desenvolvidos pelas instituições (SILVEIRA, 2012).

A partir dos resultados dessas pesquisas e do entendimento sobre a importância de ter PAE nas universidades, em 2007 foi realizado um plano nacional de assistência estudantil que teve como meta apresentar diretrizes para a definição de programas e projetos (SILVEIRA, 2012). Desta forma, em 24 de abril de 2007 o Decreto nº 6.096 foi aprovado, instituindo o Reuni, cujo intuito é de dar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior pelo melhor aproveitamento

²³ Míriam Moreira da Silveira é mestre em Política Social pela Universidade Católica de Pelotas.

da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (BRASIL, 2007).

No mesmo ano foi aprovado o Pnaes, em 12 de dezembro de 2007, pela Portaria Normativa nº 39 do MEC. Nessa direção, foi aprovado o Decreto nº 7.234, em 19 de julho de 2010, com o objetivo de dar aporte para a permanência de alunos de baixa renda nos cursos de graduação, ou seja, possibilitar a democratização na educação superior, com a finalidade de minimizar a desigualdade social. Conforme o Decreto, isso seria efetivado por meio de auxílio à moradia estudantil, à alimentação, ao transporte, à assistência à saúde, à inclusão digital e a atividades de cultura, esportes, creche e apoio pedagógico. Esse decreto pretendeu reunir as demais propostas do MEC, almejando a expansão da oferta de vagas com garantia de qualidade, inclusão social, redução da repetência e da evasão (KOWALSKI, 2012).

O PNE 2011-2020, que contempla as metas para o período de 2014 a 2024, propõe a elevação de matrículas no ensino superior (meta 12). Uma das estratégias é

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014).

Portanto, a elevação do número de matrículas na educação superior é uma ação prevista e, sendo assim, consideramos que as ações de assistência estudantil podem ser ampliadas.

Por fim, também é importante destacar o surgimento de outras iniciativas de ações afirmativas relacionadas às PAE, como a publicação da Lei nº12.711, de 29 de agosto de 2012, que assim estabelece:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser

reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

(...)

Art. 4o As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita (BRASIL, 2012).

Esse público é considerado prioritário para atendimento da assistência estudantil, conforme proposto no Pnaes.

Segundo análise de Viana²⁴ (2012), não há dúvida de que o Pnaes representou um avanço, pois pela primeira vez foi assumida uma política de caráter nacional de assistência aos estudantes. Porém, a autora discorre que o Pnaes e o Reuni não asseguram o financiamento da política em longo prazo e não fazem previsão de recursos para a assistência estudantil como despesas fixas. Por essa razão, tornam-se um risco orçamentário para as universidades que aumentaram a quantidade de matrículas e se comprometeram com esse aumento. Essa autora afirma ainda que, sem a garantia do financiamento a política nasceu com a sua continuidade e qualidade comprometidas. Dessa forma, os recursos atualmente existentes para a assistência estudantil repetem os problemas históricos das divergências entre o que está disposto na lei e o que se tem na realidade, gerando insegurança quanto à continuidade dos programas (VIANA, 2012).

Sabemos que a assistência estudantil tem como objetivo dar condições aos/às estudantes para que concluam sua trajetória acadêmica. Portanto, é necessário que esteja agregada à política educacional e seu acesso deve ser ampliado nas instituições de ensino.

²⁴ Mônica Josiane Coelho Viana é mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará.

De acordo com o levantamento histórico sobre a assistência estudantil, verificamos que ela se consolidou por meios de lutas estudantis, de movimentos de dirigentes institucionais, da sociedade civil como um todo, fazendo sua própria história na formação e na consolidação das políticas públicas do país. E como nossa investigação se realiza em uma escola que forma para o mundo do trabalho, será sobre a categoria trabalho que trataremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO

Neste capítulo apresentamos reflexões sobre a relação entre a educação no Brasil no contexto da história da educação profissional brasileira e o trabalho. Nas reflexões sobre a categoria trabalho, evidenciamos Marx, por esse autor entender que, à medida que o homem transforma a natureza para a satisfação de suas necessidades, transforma também a si, pois, nesse processo de modificação do existente, adquire novas habilidades e novos conhecimentos.

A reprodução social precisa de atividades que reproduzam essas novas habilidades e conhecimentos adquiridos. Daí o surgimento do processo de educação, atividade fundada no trabalho. Valores, ideias, conhecimentos, habilidades, descobertas entre, outros, precisam ser socializados por homens e mulheres historicamente determinados/as e transmitidos para as gerações mais jovens.

2.1 FRAGMENTOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DA INDUSTRIALIZAÇÃO À CONSOLIDAÇÃO DA REDE FEDERAL

No início do século XX, a sociedade brasileira que se industrializava passou a dar maior atenção à educação por causa dos novos mercados de trabalho que se abriam. Essa nova configuração trouxe um novo protagonista: o proletariado urbano industrial. Para assegurar a expansão das indústrias e o crescente número de trabalhadores, foram necessárias iniciativas governamentais urgentes para a formação profissional (NAGLE, 1976).

O Brasil caminhou para uma nova fase econômica e política e esse momento impôs a criação de medidas públicas para escolarizar e profissionalizar os grandes contingentes populacionais urbanos. Assim, Nilo Peçanha, Presidente do Estado do Rio de Janeiro, criou cinco escolas profissionais: “três (em Campos, Petrópolis e Niterói) para o

ensino de ofícios manufatureiros e duas (em Paraíba do Sul e Resende) para o ensino agrícola” (CUNHA, 2000, p. 64).

Em 1909, em meio a inúmeras greves de operários, foi instituída a medida republicana mais relevante para a educação profissional: a promulgação do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 (VEIGA, 2007). Segundo Veiga²⁵,

[...] na curta presidência de Nilo Peçanha (1909 – 1910) foram criadas nas capitais dos estados escolas de aprendizes e artífices para o ensino profissional primário gratuito. A argumentação do presidente incidia sobre o crescimento da população proletária das cidades, a necessidade de formação de hábitos para o trabalho e de preparar cidadãos úteis para a nação. A escola era destinada para meninos entre 10 e 13 anos e nela deveriam ser oferecidos, com frequência obrigatória, curso primário para aqueles que não soubessem ler, escrever e contar, e aula de desenho, em turnos diurno e noturno (VEIGA, 2007, p.251).

O referido decreto determinava a manutenção das Escolas de Aprendizes Artífices do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, indicado para tratar de assuntos relativos ao ensino profissional não superior. Os motivos que levaram à criação dessas escolas estão expressos no próprio decreto, considerando

[...] que o aumento constante da população das cidades exige que se facilitem 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).

Notam-se no texto do decreto expressões como: “os filhos dos desfavorecidos da fortuna” e “formar cidadãos úteis à nação”, as quais

²⁵ Cynthia Greive Veiga é Professora titular da Faculdade de Educação da UFMG. Possui graduação em História, é mestre em Educação e doutora em História. Realizou pós-doutoramento no Departamento de História da Universidade de São Paulo (2003).

mostram, de forma clara, os objetivos da criação dessas escolas e a que classes sociais atendiam (SOUZA²⁶, 2008). Dessa forma, as instituições e os termos impregnados de designações preconceituosas, ligados à educação profissional, explicitam as desigualdades sociais e culturais e certificam seu caráter educacional assistencialista e apenas compensatório (SOUZA, 2008).

Segundo Kuenzer²⁷ (1991), as primeiras iniciativas de formação profissional, no Brasil, eram consideradas mais como obras de caridade aos pobres e de resolução de um problema social (os mendigos) do que uma formação propriamente dita.

O período entre os anos de 1930 a 1945²⁸ abarca, especificamente, o governo de Getúlio Vargas, época muito importante para o ensino profissional, pois nela se destacam fatos de grande impacto para a organização da educação brasileira, como a reforma educacional realizada pelo ministro Francisco Campos, o movimento de renovação da educação realizado pelos Pioneiros da Escola Nova e a promulgação das Leis Orgânicas do Ensino. Em 1931, o então ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, baixou uma série de decretos que redirecionaram os rumos da educação nacional. A Reforma Francisco Campos, como ficou conhecida, teve como principal objetivo

²⁶ Rosa Fátima de Souza é Pedagoga pela UFU, mestr e doutora em Educação. Pós-Doutora da *School of Education, University of Wisconsin - Madison/EUA* (2001) e Livre-Docência pela Universidade Estadual Paulista (2006). É professora adjunta da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

²⁷ Acácia Zeneida Kuenzer é pedagoga pela PUC do Paraná, mestre em Educação pela PUC RS e doutora em Educação pela PUC SP. É professora titular aposentada no Paraná.

²⁸ A Era Vargas, teve início com a Revolução de 1930, dividindo-se em três momentos: O Governo Provisório de 1930 a 1934 que teve como objetivo reorganizar a vida política do país. O Governo constitucional de 1934 a 1937 cultivava uma política de centralização do poder e, após a experiência frustrada de golpe por parte da esquerda utilizou-se do episódio para declarar estado de sítio, com essa medida, Vargas, perseguiu seus oponentes e desarticulou o movimento comunista brasileiro. Mediante a “ameaça comunista”, Getúlio Vargas conseguiu anular a nova eleição presidencial que deveria acontecer em 1937. Anunciando outra calamitosa tentativa de golpe comunista, conhecida como Plano Cohen, Getúlio Vargas anulou a constituição de 1934 e dissolveu o Poder Legislativo. A partir daquele ano, Getúlio passou a governar com amplos poderes, inaugurando o chamado Estado Novo. No dia 10 de novembro de 1937, era anunciado em cadeia de rádio pelo presidente Getúlio Vargas o Estado Novo (de 1937 a 1945). Tinha início então, um período de ditadura na História do Brasil.

regulamentar o sistema educacional em diversos níveis e modalidades pelo governo central (SAVIANI, 2008).

A preocupação com a educação e os movimentos pela educação cresceram no país, culminando, em 1932, no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que se tornou o marco inicial do projeto de renovação educacional no Brasil. Esse documento foi destinado ao povo e ao governo e teve como objetivo reestruturar a educação brasileira (SAVIANI, 2008).

Ao proclamar a educação como um direito individual que deve ser assegurado a todos, sem distinção de classes e situação econômica; ao afirmar ser dever do Estado assegurá-la, principalmente através de escola pública gratuita, obrigatória e leiga, e, finalmente, ao opor-se à educação - privilégio, o Manifesto trata a educação como um problema social, o que é um avanço para a época, principalmente se nos lembrarmos de que a sociologia aplicada à educação era uma ciência nova. Na vida prática, em verdade, a educação não tinha sido, até então, objeto de cogitação, senão de ordem filosófica e estritamente administrativa, no Brasil. Ao proclamar a educação como um problema social, o Manifesto não só estava traçando diretrizes novas para o estudo da educação no Brasil, mas também estava representando uma tomada de consciência, por parte dos educadores, até então praticamente inexistente (ROMANELLI, 2010, p.153).

No período do Estado Novo (1937-1945), o sistema educacional no Brasil foi delimitado de acordo com as solicitações ditadas pelo setor econômico. Nesse momento a ascensão da industrialização exerceu grande influência no encaminhamento da educação de acordo com suas necessidades. A criação do Ministério de Educação e Saúde Pública e a atuação de seus ministros nortearam o encaminhamento das questões educacionais dadas ao país. Em 1938 foi criado o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep e em 1942 foram promulgadas as Leis Orgânicas do Ensino, que ficaram conhecidas como Reforma Capanema (SAVIANI, 2008).

Sobre as Leis Orgânicas do Ensino, Fernandes²⁹ (2012, p.59) analisa que,

²⁹ Juliana Cristina da Costa Fernandes é doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Atualmente é professora e diretora do Instituto Federal Goiano – Câmpus Ipameri.

Com a implantação destas leis, houve a possibilidade dos concluintes do segundo ciclo de cursos não secundários participarem de vestibulares. Os egressos dos cursos do ensino médio profissionalizante (2º ciclo), somente poderiam cursar o ensino superior se houvesse vinculação entre a especialidade técnica adquirida e a pretendida no ensino superior. Este fato contribuía para desestimular os concluintes dos cursos profissionais a ingressarem no ensino superior. Uma forma de reforçar as desigualdades sociais, ocultada sob a dissimulação de terem o “direito” ao ensino.

Posteriormente, o Presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961) regulamentou o ensino industrial em 1959, com o Decreto nº 47.038, cujo texto manteve essa modalidade como um ramo do ensino médio, ratificando a coletânea de cursos instituída: cursos ordinários – de aprendizagem industrial, industrial básico e industrial técnico – e extraordinários – de qualificação, aperfeiçoamento, especialização e divulgação (AZEVEDO et al., 2012).

Conforme Fernandes (2012), apenas com a LDB de 1961 o ensino profissional foi equiparado ao ensino acadêmico, em termos de equivalência e continuidade de estudos. Na prática, entretanto, os critérios de diferenciação cultural, dissimulados ou explicitados, continuaram a existir. Assim comenta a autora:

não houve a superação da dualidade estrutural, pois ainda permanecia a bifurcação do ensino para atender às necessidades impostas pela divisão social do trabalho que, em última instância, ou em primeira, remete à estrutura social, portanto, às das classes sociais (FERNANDES, 2012, p. 61).

Manfredi (2002, p.103) afirma que,

[...] mesmo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, em fins de 1961, a dualidade estrutural ainda persistiria, embora se tivesse garantido maior flexibilidade na passagem entre o ensino profissionalizante e o secundário.

Entre os anos de 1964 e 1985 aconteceu mais um período ditatorial no Brasil, iniciado com o golpe militar que depôs o então Presidente João Goulart e finalizado com a eleição indireta (pelo Colégio Eleitoral) de Tancredo Neves e José Sarney. Após o golpe militar, o Brasil vivenciou um cenário de ditadura que causou profundas modificações na organização política, econômica e social do país. Houve um novo

ordenamento político-econômico do capital, subordinado aos imperativos internacionais, que atingiu também a educação (FERNANDES, 2012).

A implantação de um Estado autoritário teve como consequência algumas transformações no sistema educacional, entre elas a instalação da educação tecnicista, que atendia às necessidades advindas da crescente industrialização, fruto da influência do capital estrangeiro (VEIGA, 2007).

A LDB nº 5.692/1971 que fixou as diretrizes de implementação e implantação do ensino de 1º e 2º graus marcou a história da educação profissional no Brasil ao universalizar a profissionalização no contexto do ensino de 2º grau. Azevedo et al. (2012, p.29) comentam:

Com essa reforma do 1º e 2º graus o MEC estabeleceu a obrigatoriedade da profissionalização no 2º grau mediante a organização de um currículo que justapunha um núcleo comum e uma parte diversificada para as habilitações profissionais em consonância com as demandas do mercado de trabalho local ou regional.

A lei em questão fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus respondendo às exigências por mão de obra qualificada, ao reformular os currículos de formação humanística para formação profissional. Essa LDB foi um instrumento de política educacional dos governos militares, com a perspectiva de adaptação e subordinação ideológica ao projeto político e econômico em curso. Surgiu a “pedagogia tecnicista”, cujos princípios e práticas possibilitavam reproduzir nas instituições de ensino a organização de trabalho com características do fordismo/taylorismo presente nas indústrias (FERNANDES, 2012).

Depois de amplos debates, a Lei nº 5.692/1971 foi alterada pela Lei nº 7.044 de 18/10/1982. Ajustou-se a ênfase na profissionalização compulsória e foi reaberta a possibilidade legal de oferta paralela do ensino médio propedêutico e do ensino técnico. Essas modificações, no entanto, trouxeram efeitos perversos para a educação brasileira, entre eles a deformação do ensino secundário com muitas modalidades e habilitações que certificavam, ao final, diplomas de formação técnica (FERNANDES, 2012).

A década de 1990 foi marcada por desafios nacionais e internacionais provocados pela globalização, pelas transformações ocasionadas pelo neoliberalismo, que provocaram aumento da complexidade do mundo do trabalho e também do desemprego, haja vista a piora nas condições gerais de trabalho e a ampliação das desigualdades sociais (FERNANDES, 2012).

As reformas sociais orientadas pela política neoliberal influenciaram também o campo da educação. Os documentos do Banco Mundial (BM), da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e dos setores produtivos foram a inspiração da Reforma da Educação Profissional (REP) implantada no Brasil durante a década de 1990. Dessa forma, a educação profissional foi ajustada ao modelo utilitarista, cujos conhecimentos, habilidades e atitudes a serem desenvolvidos são definidos pela utilidade e capacidades necessárias ao mercado (FERNANDES, 2012).

Neste contexto, a década de 1990 foi a consagração do mercado capitalista, calcada no discurso da globalização, o auge da ideologia hegemônica do neoliberalismo, dos ajustes econômicos e da valorização do mercado. Na educação brasileira, a década teve como marco a aprovação da LDB nº 9.394/96 (SAVIANI, 2003, p. 200).

Sobre a educação profissional Saviani (2003, p. 216) pontua que o capítulo III da LDB nº 9.394/96 “parece mais uma carta de intenções do que um documento legal, já que não define instâncias, competências e responsabilidades”. Essa afirmação confirma as fragilidades em um texto inconclusivo e propenso a várias interpretações.

Em 17 de abril de 1997, o governo federal instituiu o Decreto nº 2.208, que regulamentou os dispositivos da última LDB relacionados à educação profissional. Nele foram esclarecidos seus objetivos e níveis e determinadas as orientações para a formulação dos currículos dos cursos técnicos. O decreto especificou três níveis de educação profissional: o básico, o técnico e o tecnológico. Esse decreto teve como característica fundamental a desvinculação dos ensinos médio e técnico, ou seja, restringiu o desenvolvimento do ensino técnico integrado ao ensino médio e definiu a educação profissional como necessariamente paralela e complementar à educação básica (FERNANDES, 2012). Desse modo, foi

uma medida legal que rompeu com a equivalência entre o ensino médio e a educação profissional, conquistada na primeira LDB (nº 4.024/1961). A educação profissional deixou de fazer parte da educação básica e passou a ser uma modalidade de ensino com constituição específica e independente, destinada a estudantes egressos ou àqueles que estivessem cursando o ensino médio (concomitantemente ao curso de educação profissional). Dessa forma, a educação profissional foi empurrada para o nível pós-médio e ficou à margem do ensino formal regular (FERNANDES, 2012).

Frigotto (2006) analisa que na proibição do desenvolvimento do ensino técnico integrado ao ensino médio, evidenciou-se o retorno formal ao dualismo escolar, uma vez que separou a educação profissional da educação regular.

Ficou explícito que as escolas técnicas formariam seus alunos para duas finalidades: formar o técnico para o mercado de trabalho e formar o candidato ao ensino superior. Essa reforma da educação profissional transformou a oferta de cursos técnicos de nível médio, que, desenvolvidos separadamente do ensino médio, passaram a ser oferecidos, em larga escala, por instituições privadas, o que caracterizou uma verdadeira mercantilização institucional e pedagógica (COELHO, 2012).

Mais do que reforçar a fragmentação entre educação geral e técnica, o citado decreto provocou uma grande diminuição de vagas na Rede Federal, pois, através da Portaria nº 646/97, essas instituições estavam autorizadas a ofertar para desenvolvimento do ensino médio (propedêutico). Já a partir de 1998, um máximo de 50% do quantitativo do número de vagas disponibilizadas aos cursos técnicos em 1997, ou seja, essa reforma impactou sobremaneira as instituições da então quase centenária Rede Federal de Educação Tecnológica, composta pelas Escolas Técnicas, Agrotécnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), que historicamente desenvolviam cursos técnicos de nível médio integrados ao ensino médio. A Portaria nº 646/97 constituiu-se em um recurso eficaz para operacionalizar a referida reforma, obrigando as instituições de ensino a redefinir seus cursos técnicos, onde seus currículos passariam a apresentar uma duração rápida

e desagregada da educação regular, aderindo e objetivando o atendimento à lógica do mercado (COELHO, 2012).

O Parecer CNE/CEB n.º 16/99 (BRASIL, 1999) mostra que de fato existiu uma proposta de uma educação voltada para o mercado, como revelam os trechos:

O cidadão que busca uma oportunidade de se qualificar por meio de um curso técnico está, na realidade, em busca do conhecimento para a vida produtiva. Esse conhecimento deve se alicerçar em sólida educação básica que prepare o cidadão para o trabalho com competências mais abrangentes e mais adequadas às demandas de um mercado em constante mutação (CNE/CEB n.º 16/99, p.12).

Cursos, programas e currículos poderão ser permanentemente estruturados, renovados e atualizados, segundo as emergentes e mutáveis demandas do mundo do trabalho. Possibilitarão o atendimento das necessidades dos trabalhadores na construção de seus itinerários individuais, que os conduzam a níveis mais elevados de competência para o trabalho (CNE/CEB n.º 16/99, p. 13).

A ética da identidade na educação profissional deve trabalhar permanentemente as condutas dos alunos para fazer deles defensores do valor da competência, do mérito, da capacidade de fazer bem feito, contra os favoritismos de qualquer espécie, e da importância da recompensa pelo trabalho bem feito que inclui o respeito, o reconhecimento e a remuneração condigna (CNE/CEB n.º 16/99,p. 23)

Ser competente é ser capaz de mobilizar conhecimentos, informações e até mesmo hábitos, para aplicá-los, com capacidade de julgamento, em situações reais e concretas, individualmente e com sua equipe de trabalho. Sem capacidade de julgar, considerar, discernir e prever os resultados de distintas alternativas, eleger e tomar decisões, não há competência (CNE/CEB, 16/1999, p. 24).

Essas definições de trabalho e educação que constam no Parecer seguem as mesmas orientações dos ideários neoliberais e de mercado. Ao verificar as políticas públicas em educação, na década de 1990, Frigotto (2001) analisa seu ajustamento à lógica produtivista e mercantilista, cujo foco é desenvolver conhecimentos, valores, atitudes e habilidades de gestão da qualidade definidos pelo e para o mercado de trabalho.

Muitos problemas surgiram durante a Reforma da Educação Profissional (REP) envolvendo o final do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Estabeleceram-se critérios a fim de

contemplar a formação técnica dissociada da formação geral, conforme o citado Decreto nº 2.208/1997.

O Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe) se posicionou contra o decreto nas discussões sobre a reforma proposta para a educação profissional, argumentando que seu conteúdo não havia nascido a partir da participação da sociedade e que essa modalidade de educação ficaria restrita à simples profissionalização, indiferente a uma educação plena do cidadão (FERNANDES, 2012).

Após a intensificação de discussões e mobilizações para alterar essa legislação, em 2004 foi revogado o Decreto nº 2.208/97, com a publicação do Decreto nº 5.154/2004.

Este documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso, mesmo, um documento com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. Sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade.

Ele recompôs a equivalência entre o ensino médio e a educação profissional e propiciou a articulação entre a educação profissional de nível médio e o ensino médio de três formas:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional-técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio, na qual a complementaridade entre a Educação Profissional-Técnica de nível médio e o Ensino Médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso; III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio (BRASIL, 2004).

Esse decreto, ao permitir a oferta do ensino médio integrado à educação profissional apoiada no trio: trabalho, ciência e cultura, trouxe a esperança do rompimento com o dualismo. Kuenzer (1991) lembra que,

se a lógica do capital é a distribuição desigual do saber, a escola presta um serviço à classe trabalhadora, e não ao capital, ao formular propostas pedagógicas que democratizem

o saber sobre o trabalho. Contrariamente, ao articular-se às necessidades do mercado de trabalho, serve ao capital (KUENZER, 1991, p.26).

Kuenzer (1991) esclarece que, para a formação do trabalhador e sua qualificação política e social, é imprescindível que ele tenha acesso a uma compreensão de mundo crítica, à capacidade técnica aliada ao saber teórico como instrumento de luta para a superação das dualidades cristalizadas pela estrutura capitalista da sociedade.

Outro momento importante nessa recuperação histórica deu-se em 2008, com a promulgação da Lei nº 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, composta por várias instituições com características diferentes, tais como: escolas técnicas, escolas agrotécnicas, centros federais de educação tecnológica (Cefet), e a criação de novos *campi* (BRASIL, 2008).

Com a criação dos IF o governo aumentou o quantitativo de escolas voltadas para a educação profissional em todo o território nacional. Porém, essa modalidade de ensino tem desafios históricos que giram sempre em torno da sua finalidade.

O conceito de educação é entendido nesta tese como estreitamente vinculado ao conceito de trabalho, a partir da premissa de que o homem, ao transformar a natureza para a satisfação de suas necessidades, transforma também a si e adquire novos conhecimentos. Surge assim o processo educacional, atividade que se funde, então, com o trabalho. Portanto, essas duas atividades, educação e trabalho, são especificamente humanas. Sobre esse entendimento que discutiremos a seguir.

2.2 FRAGMENTOS DA HISTÓRIA DA CATEGORIA TRABALHO

Frigotto (2001) discorre que, para Marx, o trabalho assume duas dimensões diferentes e articuladas: trabalho como mundo da necessidade e trabalho como mundo da liberdade. O primeiro está subordinado à resposta às necessidades do ser humano como ser histórico natural. É a partir da resposta a essas necessidades imperativas que o ser humano pode fruir do trabalho propriamente humano - criativo e livre.

Marx (1982) considerou o trabalho como categoria central na análise da sociedade. Entendia-o como o meio pelo qual o homem se impôs sobre a natureza, exercendo seu conhecimento sobre ela com o propósito de transformá-la, e nesse processo transforma a si próprio. Além disso, o trabalho foi a base para as análises desse autor sobre a sociedade capitalista, nas quais esclareceu a existência, no Estado moderno, das diferentes classes sociais, da luta de classes, da ideologia, da alienação e da formação do valor, elementos fundamentais à reprodução do capital, bem como à educação.

Os IF trazem em sua constituição uma estreita relação entre educação e trabalho, posto que a educação profissional nasce destinada à população pobre. Por isso, é sempre importante questionar sobre qual educação os/as trabalhadores/as necessitam para a elevação de sua consciência e de seu processo de emancipação. Certamente, o que temos na atualidade dos IF não dá conta dessa questão, daí a necessidade de cada vez mais avançar as discussões sobre educação.

Vemos uma educação subordinada ao mercado capitalista, e os IF, quando se propõem à educação profissional, formam uma força de trabalho constituída de homens e mulheres que serão inseridos nesse mercado. Discutir a educação para o trabalho é, portanto, apreender que a educação é mais do que se sujeitar ao mercado capitalista, é formar o cidadão para o melhor conhecimento de si mesmo/a e da sociedade para uma interação social mais realizadora.

Voltando um pouco na história e às transformações transcorridas, percebemos que o trabalho é marcado ora como expressão de felicidade, ora como de martírio e degradação. Antunes (2005, p. 11-12) relata diversos aspectos da concepção de trabalho no decorrer da história:

Desde o mundo antigo e sua filosofia, que o trabalho tem sido compreendido como expressão de vida e degradação, criação e infelicidade, atividade vital e escravidão, felicidade social e servidão. *Érgon* e *pónos*, trabalho e fadiga. Momento de catarse e vivência de martírio. Ora cultuava-se seu lado positivo, ora acentuava-se o traço de negatividade. [...]

Com o evoluir humano, o trabalho converteu-se em *tripaliare*, originário de *tripalium*, instrumento de tortura, momento de punição e sofrimento. [...]

O pensamento cristão, em seu longo e complexo percurso, deu sequência à controvérsia, concebendo o trabalho como martírio e salvação, atalho certo para o mundo celestial,

caminho para o paraíso. Ao final da Idade Média, com São Tomás de Aquino, o trabalho foi considerado como *atomoral digno de honra e respeito*.

Weber, com sua *ética positiva do trabalho* reconferiu ao ofício o caminho para a salvação, celestial e terreno, fim mesmo da vida. Selava-se, então, sob o comando do mundo da mercadoria e do dinheiro, a prevalência do negócio (*negar o ócio*) que veio sepultar o império do repouso, da folga e da preguiça (itálicos do autor).

Antunes (2005) esclarece, ainda, que Marx sintetizou o conceito de trabalho descrevendo sua dimensão dúplice e contraditória:

Foi ainda através da escrita de outro alemão, chamado Marx, também conhecido como Mouro, que o trabalho conheceu sua síntese sublime: trabalhar era, ao mesmo tempo, necessidade eterna para manter o metabolismo social entre humanidade e natureza. Mas, sob o império (e o fetiche) da mercadoria, a atividade vital metamorfoseava-se em atividade imposta, extrínseca e exterior, forçada e compulsória. É conhecida sua referência ao trabalho fabril: se pudessem, os trabalhadores fugiriam do trabalho como se fuge de uma peste!

Essa dimensão dúplice e mesmo contraditória, presente no mundo do trabalho, que cria, mas também subordina, humaniza e degrada, libera e escraviza, emancipa e aliena, manteve o trabalho humano como questão nodal em nossas vidas (ANTUNES, 2005, p. 11-12).

Manfredi³⁰ (2002) explica que, devido ao artesanato, às melhorias das técnicas de produção agrícola, ao surgimento de novos instrumentos/equipamentos e ao crescimento das cidades ocorreu o aparecimento do comércio, o que provocou uma divisão mais complexa do trabalho e o surgimento de diferentes classes sociais. Dessa maneira, apareceram e se expandiram vários tipos de trabalhos, como o dos agricultores, artesãos, comerciantes. Contudo, até então, nesse tipo de sociedade, o trabalhador ainda decidia o que produzir, quando produzir, o ritmo de seu trabalho e sua forma de produção. Em seguida, as corporações de ofícios e a divisão entre o trabalho manual e intelectual tornaram-se realidade. Naquele momento, surgiram os primeiros entendimentos a respeito das profissões e de especializações profissionais, como as de comerciante, mecânico, ferreiro e tecelão.

³⁰ Sílvia Manfredi, licenciada e bacharel em Pedagogia, é formada pela Universidade de São Paulo, mestre e doutora pela Universidade de São Paulo e pós-doutora pela *Università Degli Studi Di Brescia* (1993).

As transformações ocorridas na organização do trabalho e o surgimento das empresas industriais, entre o século XVIII e o XIX, produziram o trabalhador livre, assalariado, que passou a ser um trabalhador fabril, cuja produção era baseada na divisão manufatureira do trabalho. Além disso, foi incorporado no modo de trabalho o mecanismo de controle de tempo e de intensidade, transformando as atividades de caráter qualitativo, provenientes do trabalho artesanal, em tarefas mecânicas e controladas por máquinas (MARX, 1982).

Com a separação do trabalho entre sua concepção e sua execução, ocorreu a afirmação do sistema capitalista e as classes sociais se estabeleceram sob duas caracterizações: a dos donos dos meios de produção e a dos trabalhadores que necessitavam vender a força de trabalho para sobreviver (MARX, 1982).

No capitalismo os donos dos meios de produção criam um bem que deve ser comercializado por um valor maior do que o investido na sua produção, em que o importante é o valor de troca de uma determinada mercadoria. Nesse contexto, o próprio trabalho é transformado em mercadoria, visto ter passado historicamente por um processo que o reduziu a uma coisa, que o igualou à ocupação, emprego, tarefa dentro do mercado de trabalho (MARX, 1982). Gomes e Frigotto (2002, p. 14) salientam que,

Dessa forma, perde-se a compreensão, de um lado, de que o trabalho é uma relação social e que esta relação, na sociedade capitalista, é uma relação de força, de poder e de violência; e de outro, de que o trabalho é a relação social fundamental que define o modo humano de existência.

Enguita (1989) explica que, na economia de subsistência, produzia-se para satisfazer um conjunto limitado de necessidades e o trabalho era indissociável de seus fins, era consequência da vida cotidiana. A situação é muito diferente quando se tem uma sociedade industrializada, em que os espaços da produção e do consumo dissociam-se sistematicamente. A maioria das pessoas não tem autonomia de decidir qual será o produto de seu trabalho.

Sobre o papel do trabalho, Saviani (2011) entende que, diferentemente dos animais que se adaptam à natureza, os homens

adaptam a natureza a si. No processo de transformação da natureza o homem entra em contradição com ela, isto é, necessita negá-la enquanto natureza para afirmar a humanidade. Esse é o acontecimento dialético primordial que distingue os homens dos animais.

Nas sociedades primitivas, o homem consumia aquilo que plantava ou caçava e morava no lugar construído por suas próprias mãos, era realmente dono do produto de sua força, já que o consumo era concomitante ao trabalho. Nas sociedades modernas aquilo que é consumido não tem, de forma geral, em seu processo produtivo, a participação do consumidor. O indivíduo passa a consumir algo que não tem relação com o que ele produz. Sendo assim, consome algo que pertence a outrem e é, portanto, constantemente ameaçado de ficar sem a possibilidade desse consumo. Se nas sociedades primitivas o próprio esforço garantia a satisfação das necessidades, na sociedade burguesa a venda da força produtiva não garante a satisfação de todas as necessidades do trabalhador (MARX, 2006).

Marx (2006) critica fortemente como passaram a ser as relações de produção quando o trabalho tornou-se um objeto suscetível à aquisição, isto é, no modo de produção capitalista, pois quando se vende o trabalho em si, e não o fruto do trabalho, a exploração se torna um caminho rentável para os donos dos meios de produção, que obtêm ainda mais lucratividade. Em contrapartida, o trabalhador tem de trabalhar cada vez mais para possuir o que, legitimamente, seria produto do seu próprio trabalho, sua propriedade natural.

Dessa forma, o trabalho torna-se proprietário do homem e este deixa de se enxergar naquilo que produz. Em suma, se o homem não possui aquilo que é por ele produzido, então passa a se ver em algo que é de outra pessoa; deixa de ser proprietário de si para se tornar um instrumento, um objeto daquele que o explora e, portanto, o possui. Quanto mais o homem trabalha alienadamente, tanto mais distante fica de sua natureza e mais materialmente pobre se torna, conforme assevera Marx (2006).

Como o homem se torna estranho àquilo que produz, o trabalho não é mais algo genuíno do trabalhador. Em sua origem, o trabalho deveria ser fonte de prazer, porém ele se torna obrigação quando é

alienado. “Portanto ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas, infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito” (MARX, 2006, p.114).

O trabalho é uma imposição daquele que possui os meios de produção, daquele que domina. O trabalho agora se apropria do homem, já que este não consegue se apropriar daquilo que produz. Assim, o homem luta contra sua própria natureza e, dessa forma, ocorre a autoalienação. A alienação da natureza humana muda a relação entre o homem e a natureza: o que antes era fim, passa a ser meio (MARX, 2006).

Nessa relação de trabalho na sociedade capitalista, ocorrem, como aponta Marx (1982), três níveis de alienação do trabalhador: o primeiro é a alienação do trabalhador em seu objeto, ou seja, quanto mais ele produz, mais valor cria e menos valor passa a ter (e esse trabalho lhe é exterior); o segundo é a alienação em relação ao processo de produção, ou seja, o trabalho é obrigatório, é forçado, não para satisfazer necessidades diretas, mas como meio para suprir outras necessidades; e o terceiro refere-se ao próprio ser humano, porque o trabalhador perde o humano ao trabalhar somente para sobreviver, para manter a existência e, desse modo, se iguala aos animais, ao renunciar a sua atividade vital consciente.

Para Saviani (2011, p. 14), a essência humana é produzida pelos próprios homens. O homem é o que é pelo trabalho e pode-se detectar uma identidade entre o modo como o ser humano produz sua existência e a educação, na constatação de que, lidando com a natureza e se relacionando uns com os outros, os homens se educavam e educavam as novas gerações.

Ao se tomar o trabalho como práxis humana, isto é, como conjunto de ações materiais e não materiais desenvolvidas pelo homem, como indivíduo e enquanto coletivo ao longo da história, para construir as condições de existência, estão postas as bases para compreendê-lo para além da práxis produtiva, que é a dominante sob a égide do capital, marcada pela forma assalariada (KUENZER, 1991).

Sob a égide do capital também está a escola. Enguita (1989) afirma que ela é apontada como caminho para educar o povo, porém, não muito, nessa perspectiva; somente o bastante para que as pessoas aprendam a respeitar a ordem social sem questioná-la. A escola surgiu como a melhor solução para todas as resistências individuais e coletivas frente às novas condições de vida e trabalho ou, ao menos, como a mais cautelosa e barata, uma solução preventiva (ENGUITA, 1989).

Neste sentido, percebe-se o caráter utilitarista da escola para atender à demanda de preparação das pessoas para garantir o poder da classe dominante. Nessa dinâmica, é preciso buscar as implicações trazidas pela divisão sexual do trabalho e que apenas recentemente têm sido abordadas.

Hirata e Kergoat (2007) revelam que a divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social que decorre das relações sociais entre os sexos e é modulada histórica e socialmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.).

Delphy (1984) analisa que o não reconhecimento da divisão sexual na análise das obras de Marx de nenhuma forma impede a aplicação de conceitos materialistas à opressão das mulheres. A autora esclarece que a análise que Marx fez da exploração remunerada não é indiferente à divisão dos sexos, pois o fato de que as posições poderiam ser ocupadas por homens ou mulheres não é percebido como um problema. A teoria de Marx toma a divisão sexual do trabalho como dada, a reconhece e a integra: é baseada nela.

O trabalho reservado às mulheres no ambiente produtivo, bem como sua precarização e baixa remuneração, segundo Andrade (2011), refletem sua posição hierárquica existente tanto na família quanto no mundo do trabalho.

Neste sentido, produção e reprodução condicionam-se reciprocamente, alimentando um padrão de divisão do trabalho que garante a reprodução de todo o sistema social. Esta divisão sexual do trabalho contribui, igualmente, para

generalizar e acentuar o processo de precarização do trabalho [...] isto é, com a predominância de ocupações subordinadas que exigem baixa qualificação, pagam baixos salários e são realizados em jornadas parciais. A opressão da mulher constitui, portanto, inegavelmente um dos pilares de sustentação da sociedade burguesa, o que, todavia, não significa que sua condição de opressão possa ser efetivamente compreendida fora do marco de classe. Embora mulheres oriundas de diferentes classes possam sofrer os efeitos do status inferior atribuído ao sexo feminino, sua própria posição subalterna está associada à divisão sexual do trabalho estruturada na sociedade (ANDRADE, 2011, p.60).

Hirata (1997) complementa dizendo que as reestruturações produtivas e as mudanças no mercado e na organização do trabalho no contexto atual da globalização da economia são raramente analisadas do ponto de vista das diferenças de gênero. A autora analisa que, no Brasil, observa-se que o forte aumento da taxa de atividade feminina coincide com o importante aumento da precariedade do emprego, ou seja, com o crescimento do emprego sem carteira assinada.

Entendemos que, quando fazemos a discussão sobre gênero, revelamos questões estruturantes na sociedade, levantadas por diversos autores e autoras, buscando fundamento para melhor apreender nosso objeto de pesquisa. É disso que trataremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO III – RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO: O ACESSO DAS MULHERES À EDUCAÇÃO E EMPODERAMENTO

Neste capítulo procuraremos apreender a questão das *relações sociais de gênero*, formulação utilizada para designar que gênero não está relacionado apenas às diferenças sexuais, mas se refere à organização social dessas diferenças. Assim, neste capítulo apresentamos nossa elaboração sobre este conceito, como se deu o acesso das mulheres à educação brasileira e de que forma a educação significa empoderamento.

3.1 RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO: CONCEITOS E CONCEPÇÕES

Quando empregamos o termo gênero, tratamos das relações de poder entre homens e mulheres fazendo referência a um conceito construído pelas ciências sociais nas últimas décadas para analisar a construção sócio-histórica das identidades masculina e feminina. Gênero não significa o mesmo que sexo, pois enquanto este se refere à identidade biológica de uma pessoa, aquele está ligado à sua constituição social como sujeito masculino e feminino. Assim, não se trata mais de focalizar apenas as mulheres como objeto de estudo, mas processos de formação de sujeitos femininos e masculinos (LOURO³¹, 1997).

Nesta compreensão, discutir sobre a eliminação da desigualdade de gênero não significa contestar a diversidade, mas sim concordar que a diversidade e as diferenças entre homens e mulheres existem, concedendo a ambos valores iguais e reconhecendo “que suas necessidades ‘específicas’ e nem sempre ‘iguais’ devem ser atendidas de forma igualitária pelo Estado” (FARAH³², 2003, p.127).

³¹ Guacira Lopes Louro é formada em História e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. É professora titular aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

³² Marta Ferreira Santos Farah é doutora em Sociologia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências e Humanas da Universidade de São Paulo (1992). Mestre em Sociologia (1984) e graduada em Ciências Sociais pela mesma Universidade (1974). É professora da EAESP desde 1990, tendo passado a integrar o quadro de professores permanentes em 1992.

Scott³³ (1995) ressalta que, para compreender melhor as particularidades do "ser homem" e do "ser mulher", é necessário analisar as relações sociais de gênero, as quais têm duas dimensões, o gênero como elemento constitutivo das relações sociais, baseado nas diferenças perceptíveis entre os sexos e o gênero como forma básica de representar relações de poder em que as representações dominantes são apresentadas como naturais e inquestionáveis (SCOTT, 1995).

A ilustre frase da filósofa Simone de Beauvoir (1960) “não se nasce mulher, torna-se mulher” inaugurou uma nova era para o feminismo, pois chamou atenção para se compreender que o ser mulher é uma construção cultural e social. Desta forma, contestações foram utilizadas para desconstruir o argumento da fragilidade natural do sexo feminino, uma vez que a diferença biológica é natural, mas não a desigualdade (MORAES, 2000).

Sobre as diferenças entre o corpo masculino e feminino, Bourdieu (2002) analisa que

A diferença biológica entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros e, principalmente, da divisão social do trabalho (BOURDIEU, 2002, p. 10).

Negando essa justificativa natural, o autor segue sua análise pontuando que existem meios de dominação objetivos e subjetivos:

Dado ao fato de que o princípio de visão social que constrói a diferença anatômica e que é essa diferença socialmente construída que se torna o fundamento e a caução aparentemente natural da visão social que a alicerça, caímos em uma relação circular que encerra o pensamento na evidência de relações de dominação inscritas ao mesmo tempo na objetividade, sob forma de divisões objetivas, e na subjetividade, sob forma de esquemas cognitivos que, organizados segundo essas divisões, organizam a percepção das divisões objetivas (BOURDIEU, 2002, p. 10).

Em meados da década de 1980, a categoria gênero começou a ser analisada por várias estudiosas feministas, entre elas a historiadora Joan Scott, que conceitua gênero como um elemento constitutivo de relações

³³ Joan Scott é PhD em História pela Universidade de *Wisconsin, Madison*. Foi fundadora e diretora do Centro de *Pembroke de Ensino e Pesquisa sobre a Mulher*. Desde 1985 é professora da *School of Social Science at the Institute for Advanced Study*.

sociais fundadas sobre diferenças percebidas entre os sexos, e o primeiro modo de dar significado às relações de poder (SCOTT, 1995).

No Brasil, o conceito de gênero também emergiu como categoria de análise a partir dos anos 1980 por meio dos estudos feministas, referindo-se ao modo como as diferenças sexuais são compreendidas em uma dada sociedade, em um determinado grupo, em dado contexto.

Grossi³⁴ (1998) diz que pesquisadoras norte-americanas passaram a usar a palavra *gender* para falar das origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres. Ressalta que o texto de Joan Scott intitulado “Gênero: uma categoria útil de análise histórica” é a referência básica para essa concepção e que Elizabeth de Souza Lobo o divulgou inicialmente no Brasil por meio de um texto apresentado na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), em 1987.

Concordamos com Grossi (1998) quando analisa que não existe uma determinação natural dos comportamentos de homens e mulheres, apesar das inúmeras regras sociais baseadas em uma pressuposta determinação biológica diferencial dos sexos, usadas nos exemplos mais corriqueiros, como: “mulher não pode levantar peso” ou “homem não tem jeito para cuidar de criança”. Para a autora, gênero serve para designar tudo que é historicamente determinado.

Tomando por base as diferenças sexuais, a sociedade define o que é ser homem e o que é ser mulher, estabelecendo as representações de gênero. O ambiente doméstico é considerado o primeiro campo das relações sociais de gênero, porém essas relações continuam nos serviços burocráticos, nos negócios, nos partidos políticos, nas escolas e em outros ambientes, impregnadas de condicionamentos impostos, de maneira que se repetem e assim se reformulam modelos e estereótipos (MACEDO³⁵, 2003).

³⁴ Miriam Pillar Grossi é doutora em *Anthropologie Sociale et Culturelle* - Université de Paris V (1988), com pós-doutorado no *Laboratoire d'Anthropologie Sociale do Collège de France*. É professora Associada do Departamento de Antropologia da Universidade Federal de Santa Catarina.

³⁵ Goiacira Nascimento Segurado Macedo é mestre em Psicologia Social pela PUC Goiás.

Segundo Louro (1997), enfatizar o aspecto social não significa necessariamente negar que o gênero se constitui em corpos sexuados. Não se nega a biologia, mas foca-se intencionalmente na importância da construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. A autora alega que

as justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas, mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (LOURO, 1997, p.22).

De acordo com Saffioti³⁶ (2009), a igualdade de gênero só pode ser obtida por meio da conquista da autonomia das mulheres. Os homens, como categoria social, têm liberdade quase absoluta, têm autonomia, não necessitam pedir licença à outra categoria de sexo para realizar seus projetos. Se a autonomia é uma regalia de apenas uma categoria social de sexo, fica patente a hierarquia e, portanto, a desigualdade (SAFFIOTI, 2009, p. 50).

Do ponto de vista da igualdade de oportunidades, Blay³⁷ (1999) entende que devem ser excluídos os obstáculos impeditivos da entrada de mulheres em todos os ambientes de ensino e de trabalho, de acesso ao conhecimento de seu próprio corpo, de decisões sobre sua reprodução e de todos os seus direitos civis.

Para Bandeira³⁸ (1997), a natureza dos papéis sexuais e, conseqüentemente, da divisão sexual do trabalho (que leva imediatamente à divisão social do trabalho) tem origem histórica antes

³⁶ Heleieth Saffioti graduou-se em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP) em 1960, quando começou suas primeiras pesquisas acadêmicas sobre a condição feminina no Brasil, tema que seria objeto de sua tese de livre-docência para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, da Universidade Estadual de São Paulo (Unesp), em 1967, sob orientação do professor Florestan Fernandes. O trabalho se tornou referência para os estudos de gênero.

³⁷ Eva Alterman Blay é doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo. Criou o primeiro curso de graduação e pós-graduação sobre a mulher na Universidade de São Paulo e fundou o Nemge (Núcleo de Estudos da Mulher e Relações Sociais de Gênero), do qual foi coordenadora científica. Foi a primeira presidenta do Conselho Estadual da Condição Feminina do Estado de Paulo (1983-85) e é professora titular sênior da Universidade de São Paulo.

³⁸ Lourdes Maria Bandeira é graduada em Ciências Sociais pela UFRGS, mestre em Sociologia pela UnB e doutora em Antropologia pela *Université René Descartes*, de Paris V. É professora titular no Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília.

do capitalismo e é redimensionada pelo desenvolvimento desse modo de produção na atualidade. Ao homem cabia chefiar a família e provê-la, por isso ele estava na esfera da produção. À mulher cabia ocupar-se com a maternidade e com a reprodução imediata. Com base no sistema de símbolos, foi reafirmada na modernidade a duplicidade dos papéis sexuais na produção e reprodução social. Tanto pela origem simbólica quanto pela organização interna da sociedade patriarcal dominante, a distribuição dos papéis tem sua raiz originária centralizada na mulher-mãe e no homem-provedor (BANDEIRA, 1997).

Portanto, a divisão sexual do trabalho é uma constante na história das mulheres e homens e aponta para o fato de que muitas vezes as abordagens sociais se apóiam em um determinismo biológico, a partir do papel das mulheres na reprodução biológica, buscando naturalizar essa divisão.

O marxismo evidenciou esse aspecto tratando do tema da “opressão específica”, nos anos 1960-70, retomando Marx e Engels quando esses autores reafirmam a relação entre a opressão da mulher, a família e a propriedade privada e indicam a abolição da família como meta a ser atingida pela sociedade. A ênfase na historicidade das instituições humanas permitiu a compreensão da família como fenômeno social, em que a divisão social do trabalho é também uma divisão sexual entre funções femininas e masculinas (MORAES, 2000).

A autora supracitada explica que a evidente influência marxista nas formulações feministas não significa que o marxismo conseguiu dar conta da questão da mulher. Ela cita como marco o livro *Women's Estate*, cuja primeira edição data de 1966; sua autora é Juliet Mitchell, jovem intelectual inglesa do grupo da *New Left Review*, que parte da dialética entre os imperativos da produção econômica e as circunstâncias do processo de reprodução da espécie para explicar a situação da mulher na sociedade. A dialética ‘produção-reprodução social’, nos termos de Juliet Mitchell, define o lugar da mulher nas sociedades de classe. A mulher é explorada no trabalho e confinada à casa e, nessa situação, tratada de forma desigual (MORAES, 2000).

Sobre as relações desiguais, retomamos Louro (1997) quando essa pesquisadora discute que essa questão deve ser debatida no campo social, visto que a educação pode ser decisiva na superação das desigualdades.

Pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (LOURO, 1997, p. 22).

Para Vianna e Unberhaum³⁹ o tema das relações sociais de gênero e educação ganhou maior visibilidade nas pesquisas educacionais em meados de 1990. Porém, as pesquisadoras destacam que as reflexões sobre o desenvolvimento de políticas educacionais atualmente e suas consequências para um sistema de ensino que reproduz de alguma maneira a desigualdade de gênero, não foram desenvolvidas de forma suficiente (VIANNA; UNBERHAUM, 2006).

As autoras argumentam serem necessários estudos com o intuito de analisar essas políticas e destacam que a avaliação sistemática das políticas públicas educacionais, pode ser um valioso aporte para a percepção das desigualdades de gênero (VIANNA; UNBERHAUM, 2006). Sobre isso procuramos nos posicionar desde o primeiro capítulo, apresentando uma análise que facilite a compreensão da importância do acesso das mulheres à educação, espaço durante muitos séculos reservado apenas aos homens.

Entendemos que as políticas sociais para as mulheres dependem do resultado de jogo de interesses em disputa e muitas vezes esse jogo político é incompreensível para muitas mulheres, pois a esfera pública foi (e ainda é) o lugar masculino por excelência (COELHO, 1999). E é um pouco da história do acesso das mulheres à educação que vamos

³⁹ Cláudia Pereira Vianna possui mestrado e doutorado em Educação, ambos pela Universidade de São Paulo, e livre docência (2011). Sandra Gouretti Unberhaum é mestre em Sociologia, doutora em Educação e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas desde 1995, onde coordena, desde 2009, o Departamento de Pesquisas Educacionais - DPE.

abordar a seguir, no contexto da educação profissional destinada à formação para o trabalho.

3.2 FRAGMENTOS DA HISTÓRIA DO ACESSO DAS MULHERES À EDUCAÇÃO

Somente a partir da Independência do Brasil, quando o novo império deveria se consolidar, juntamente com os princípios de progresso e soberania, iniciou-se o discurso defensor da educação como meio para a modernização do país. A preocupação com a universalização da educação como princípio de cidadania faz parte da história recente no Brasil, haja vista que a educação formal funcionou somente como privilégio para as classes ricas no século XIX, por meio do ensino no exterior (POCHMANN, 2007).

No que diz respeito às mulheres, a entrada no meio educacional, como alunas ou como professoras, aconteceu de maneira muito lenta e difícil, iniciada aos poucos ao longo do século XIX e trazendo consigo muitas polêmicas sobre o papel da mulher. As poucas escolas que havia mostravam a enorme distinção entre o acesso de meninos e meninas. Mesmo que a educação para as mulheres representasse um avanço, para elas a prioridade da formação deveria ser a moral (LOURO, 2000).

Na opinião de muitos, não havia necessidade de transmitir conhecimento para as mulheres, pois, como esposa e mãe, bastaria tão somente uma moral sólida e bons costumes. Ela precisaria ser a mãe virtuosa e honrada, a base do lar, a educadora das gerações do futuro. A educação da mulher seria feita, portanto, observando a sua função social como educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na formação de futuros cidadãos (LOURO, 2000).

No século XIX, as mulheres de todas as classes sociais viviam em uma ordem patriarcal consolidada e legitimada pela religião cristã, que valorizava a subordinação da mulher ao pai e ao marido e sua dependência dessas figuras. Conforme relata Oliveira⁴⁰ (2008), a jovem

⁴⁰ Lílian Sarat de Oliveira é graduada em Teologia pela Universidade Metodista de São Paulo (2000) e mestre em Educação pela Universidade Metodista de

naquela época era ensinada a ser boa mãe e esposa e sua educação se limitava ao aprendizado da culinária, do bordado, da costura e de tarefas estritamente domésticas. Carregava estigmas como o da fragilidade e o da pouca inteligência, entre outros, que fundamentavam a lógica patriarcal para mantê-la afastada de quase todos os espaços públicos. Essa mentalidade afastava as mulheres da permissão ao acesso à educação formal (OLIVEIRA, 2008).

Em 15 de outubro de 1827 o Estado Imperial assinou a Primeira Lei Geral de Educação no Brasil, cujo artigo 11 permitia que mulheres frequentassem a escola elementar; nele se afirmava: "haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento" (BRASIL, 1827).

De acordo com Rago⁴¹ (1997), a urbanização e o desenvolvimento comercial e industrial do século XIX começavam a exigir da mulher sua participação na vida pública e no mundo do trabalho, mas, ao mesmo tempo, de forma contraditória, pregava-se uma representação simbólica da mulher em que esta deveria se restringir ao ambiente familiar, submetida à opinião pública. Ela tinha de aprender a se comportar em público e a conviver de maneira educada nos locais que frequentava.

Influenciadas pelo socialismo e pelo feminismo na Europa, surgiram no Brasil as primeiras organizações de mulheres que lutaram pelo direito à instrução e ao voto. Assim, em 1879 o governo abriu as instituições de ensino superior e liberou a matrícula às mulheres, por meio da Reforma Leôncio de Carvalho. Porém, mesmo com a liberdade para obter títulos acadêmicos, as estudantes eram sujeitas a pressões e críticas da sociedade (HAHNER, 2011).

O final do século XIX foi marcado pela abertura de colégios para educação das moças, espaços que viriam possibilitar sua profissionalização, geralmente como professoras primárias, sempre seguindo a lógica patriarcal. (OLIVEIRA, 2008).

Piracicaba (2006). Atualmente é professora da Faculdade Teológica Batista AnaWollerman.

⁴¹ Luzia Margareth Rago é doutora em História pela Unicamp e desde 2003 é professora titular do Departamento de História dessa universidade.

Nos anos finais do século XIX e no início do século XX, motivada por pressões econômicas e pela carência de mão de obra, devido à proximidade dos períodos de guerra, a mulher se ingressou no mercado de trabalho por variadas formas e encontrou no magistério uma profissão que, do ponto de vista da sociedade, era o ofício que mais se assemelhava à sua condição, pelos supostos atributos femininos, tais como: docilidade, submissão, abnegação, instinto maternal, dedicação, bem como possibilitava manter a subordinação ao poder masculino (LOURO, 2000).

Segundo Oliveira (2008), a mulher encontrou na escola uma maneira de atuar fora do espaço privado, abrindo para si as portas do mercado de trabalho. Como professora, tornou-se capaz de gerir o próprio sustento, desenvolvendo seu processo de emancipação.

A educação civilizadora abriu caminho, mesmo que limitado, para que a mulher pudesse transitar pelos espaços públicos e privados e contribuiu, principalmente, para o avanço na mudança dos hábitos arraigados na consciência individual e coletiva, que subordinavam a mulher ao homem. A educação contribuiu consideravelmente para a evolução e o progresso da mulher brasileira na busca do seu espaço social (OLIVEIRA, 2008).

Como no início do século XX a burguesia expandiu seu interesse de formar novos cidadãos trabalhadores, coube à mulher um importante papel nesse processo, já que, sendo mãe, poderia transmitir valores, como os da honestidade, da disciplina, da pureza, da dedicação ao trabalho e da higiene. Sua atuação na família, instituição valorizada pela burguesia, era determinante para dar continuidade à harmonia na sociedade (SOIHET⁴², 1989).

No que se refere à educação superior, em 1920 foi instituída a primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro, resultado do Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920 (OLIVEN⁴³, 2002). Na década seguinte, no governo do Presidente Getúlio Vargas

⁴² Rachel Soihet é doutora em História e professora da Universidade de São Paulo.

⁴³ Arabela Campos Oliven é doutora em Sociologia pela *University of London* e pós-doutora pela *University of California*, Berkeley. É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

(1930-45), foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, que vigorou até o ano de 1961.

Na década de 1940, com a expansão da rede de ensino de nível médio e a maior anuência da participação da mulher no mercado de trabalho, novos cursos pertencentes às faculdades de Filosofia passaram a ser frequentados pelas jovens. Essas faculdades disseminaram-se pelo país e a maioria não passava de um aglomerado de escolas nas quais cada curso preparava um tipo específico de professor: de história, de matemática, de química etc. (OLIVEN, 2002).

A partir de 1940, as mulheres começaram a aumentar sua presença no ensino superior. Porém, segundo Blay e Conceição (1991), isso ocorreu naquelas carreiras tidas como mais normais. Durante a Nova República⁴⁴ foram criadas universidades federais e cada unidade da federação passou a ter, em suas respectivas capitais, uma universidade pública federal. Oliven (2002, p.37) esclarece:

Durante a Nova República, foram criadas 22 universidades federais, constituindo-se o sistema de universidades públicas federais. Cada unidade da federação passou a contar em suas respectivas capitais, com uma universidade pública federal. Durante esse mesmo período foram criadas 9 universidades religiosas, 8 católicas e 1 presbiteriana. Concomitantemente a esse processo de integração ocorreu a expressiva expansão das matrículas acentuando-se, com isso, a mobilização dos universitários, que tiveram, na criação da UNE (União Nacional dos Estudantes), 1938, um elemento importante para a sua organização.

Em 1961 foi promulgada a Lei nº 4.024, a primeira LDB, que reforçou o modelo tradicional de instituição de ensino superior em vigor no país. Como a pressão pelo aumento de vagas tornava-se cada vez mais forte, logo após 1968 ocorreu uma expansão do setor privado; inúmeras escolas superiores isoladas foram criadas nas regiões em que havia maior procura (OLIVEN, 2002). A partir dos anos 1970, registrou-se um significativo aumento do número de matrículas no ensino superior e

⁴⁴ A utilização da terminologia “Nova República” é empregada por Oliven (2002) na referência ao período entre 1930 e 1964, distanciando-se de outra definição de “Nova República”, encontrada em algumas referências, que diz respeito ao período pós- ditadura militar até a posse do Presidente Fernando Collor.

grande parte desse crescimento foi atribuída ao aumento da participação feminina (BARROSO; MELLO, 1975).

Na verdade, segundo Barroso e Mello (1975), já tinha sido marcante o crescimento da presença feminina no ensino superior entre 1956 e 1971 (passou de 26% para 40% o percentual de participação). Contudo, as autoras descrevem que isso não ocorreu de forma regular, pois a concentração continuou ocorrendo naquelas carreiras consideradas culturalmente femininas, haja vista que em 1971 quase metade das mulheres matriculadas no ensino superior concentrava-se nos cursos de Letras, Ciências Humanas e Filosofia.

Essa realidade acompanha a história do aumento do número de mulheres na universidade. De acordo com o censo do ensino superior do INEP (2006), do percentual de estudantes que concluíram os cursos de graduação presenciais no Brasil entre os anos 1991 e 2005, 59,9% foram mulheres. Diferentes pesquisas registram esses resultados. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1996, do conjunto das pessoas que frequentavam estabelecimentos de ensino superior, a proporção de mulheres era de 55,3% e passou para 57,5%, em 2006 (IBGE, 2007). Pesquisas mostraram que, de 1993 a 2006, o número de mulheres matriculadas em instituições de ensino superior cresceu 22% a mais que as matrículas de homens (INEP, 2006).

Dados do Censo da Educação Superior de 2012, coletados pelo Inep, mostram que foi registrado maior número de matrículas de mulheres em cursos de graduação presenciais. Em todo o país foram 3.286.415 matrículas de mulheres (55,5%) e 2.637.423 (44,5%) de homens (BRASIL, 2012).

Somente os dados de matrícula não mostram o que culturalmente está posto como carreiras femininas e profissões mais apropriadas para as mulheres. Segundo informações do Relatório Anual Socioeconômico da Mulher (BRASIL, 2015),

No ensino profissional, as mulheres eram maioria entre as/os matriculadas/os (53,8%) e ainda mais numerosas entre as/os concluintes (54,5%) dos cursos profissionalizantes. Entretanto, elas tendiam a se concentrar em algumas áreas consideradas tipicamente femininas de acordo com a divisão sexual do trabalho, associadas a tarefas de cuidado e de reprodução, como as áreas de educação e da saúde. Isso é

particularmente visível quando se considera os 10 cursos profissionalizantes com maior número de matrículas no país. Houve, em 2012, grande concentração de mulheres nos cursos das áreas de Desenvolvimento Social e Educacional; Ambiente e Saúde; Turismo, Hospitalidade e Lazer; Produção Cultural e Design; e, Produção Alimentícia; enquanto os homens estavam sobrerrepresentados em cursos das áreas Militar; Controle e Processos Industriais; Informação e Comunicação; Recursos Naturais; e Infraestrutura (BRASIL, 2015, p.24).

As figuras 1 e 2 mostram essa realidade:

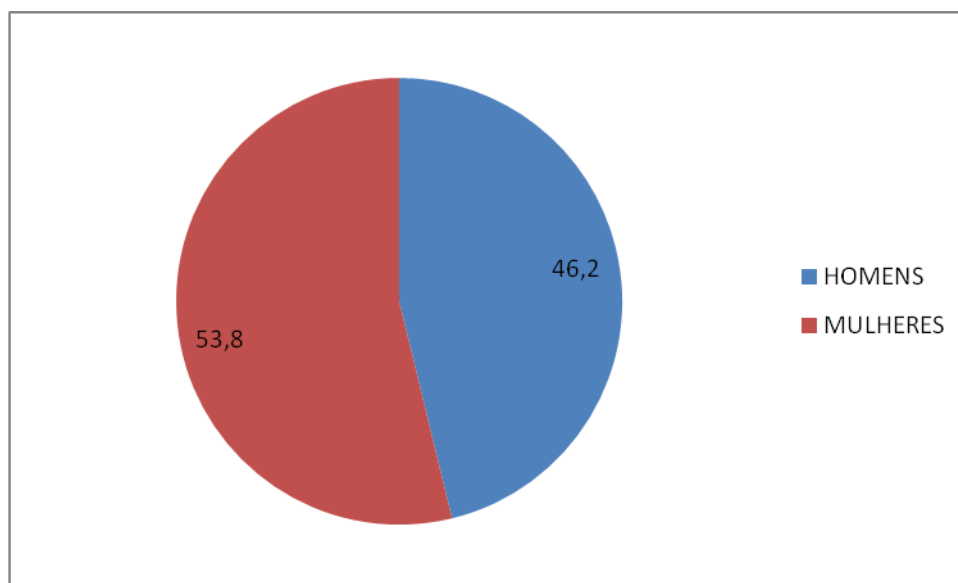


Figura 1: Gráfico das pessoas matriculadas na educação profissional, percentual por sexo, segundo as Grandes Regiões - Brasil, 2013
Fonte: BRASIL, 2015, p.104

Os discursos que caracterizam a esfera do privado, do mundo doméstico como verdadeiro universo da mulher, estão sendo gradativamente rompidos. Nos dias atuais, com a presença feminina nas áreas de ciências e tecnologia, percebemos que cada vez mais as mulheres estão ocupando carreiras que até então eram prioritariamente ocupadas por homens.

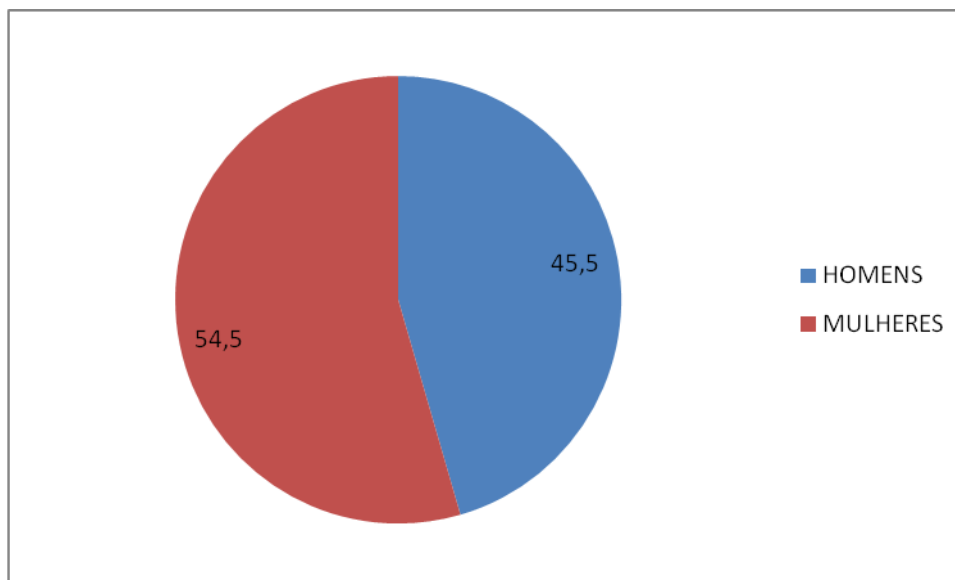


Figura 2: Gráfico das pessoas concluintes de cursos profissionalizantes, percentual por sexo, segundo as Grandes Regiões - Brasil, 2012
 Fonte: BRASIL, 2015, p.105

Sobre a ocupação de homens e mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil, um estudo feito por Olinto⁴⁵ (2011) observa que existe um melhor sucesso escolar das meninas, mas, ao mesmo tempo, persiste uma forte diferenciação sexuada, dependendo dos estudos escolhidos, como se o desaparecimento da desigualdade vertical acentuasse a desigualdade horizontal. Quando a autora se remete à segregação horizontal e vertical, utilizando um trabalho da OECD (*Organization for Economic Co-operation and Development*), explica que

Por meio da segregação horizontal as mulheres são levadas a fazer escolhas e seguir caminhos marcadamente diferentes daqueles escolhidos ou seguidos pelos homens. Sobretudo pela atuação da família e da escola, as meninas tendem a se avaliar como mais aptas para o exercício de determinadas atividades e a estabelecer para si mesmas estratégias de vida mais compatíveis com o que consideram ou são levadas a considerar como mais adequados para elas. A segregação horizontal inclui mecanismos que fazem com que as escolhas de carreiras sejam marcadamente segmentadas por gênero. Como as profissões femininas tendem a ser menos valorizadas no mercado de trabalho, considerase que a segregação

⁴⁵ Gilda Olinto de Oliveira possui graduação em Sociologia e Política pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, mestrado em Ciência Política - University of Michigan - e doutorado em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente é pesquisadora titular do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia e professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

horizontal das mulheres está relacionada a outro tipo de segregação chamada de vertical. A segregação vertical é um mecanismo social talvez ainda mais sutil, mais invisível, que tende a fazer com que as mulheres se mantenham em posições mais subordinadas ou, em outras palavras, que não progridam nas suas escolhas profissionais. Estudos que abordam a segregação vertical têm se valido de termos como 'teto de vidro', indicando os processos que se desenvolvem no ambiente de trabalho que favorecem a ascensão profissional dos homens. O teto de vidro é invisível, mas é um mecanismo que tem sido identificado inclusive nas carreiras de ciência e tecnologia. Na verdade, é nos níveis ocupacionais mais altos e de maior prestígio que se observam as maiores diferenças entre os gêneros no que diz respeito a ganhos salariais (OLINTO, 2011, p.69).

Esse tipo de estudo traz luz à questão das relações sociais de gênero no Brasil. Atualmente, apesar de todas as transformações ocorridas na condição da mulher, muitas ainda não conseguem perceber, muito menos atuar para romper essa segregação. A realidade das mulheres ainda é, majoritariamente, de pessoas que têm pouco poder de decidir sobre suas vidas e por isso não se constituem como sujeitos, não exercendo o poder sobre suas vidas.

Sobre as questões empoderamento iremos tratar no próximo tópico.

3.3 EMPODERAMENTO DAS MULHERES

Entender a questão do poder, em especial do poder nas relações sociais de gênero, bem como sua importância no processo de empoderamento das mulheres, é fundamental, pois o domínio patriarcal ainda é presente na sociedade, tanto no cotidiano do mundo doméstico quanto do mundo público. Não é preciso praticar a discriminação aberta contra a mulher ou a violência explícita para perceber essa presença. Para que nas relações sociais de gênero sejam superadas as questões da subordinação e da opressão, é preciso desenvolver mecanismos de empoderamento. As teorias que discutem as relações de gênero discutem, por conseguinte, relações de poder.

O empoderamento das mulheres representa um desafio às relações patriarcais, em especial dentro da família. Significa uma mudança na dominação tradicional dos homens sobre as mulheres que garanta a elas a

autonomia, bem como a contestação das decisões unilaterais masculinas que afetam a toda a família.

Segundo Stromquist⁴⁶ (1997, p. 105), os parâmetros do empoderamento são: “a construção de uma auto-imagem e confiança positiva; desenvolvimento da habilidade para pensar criticamente; a construção da coesão de grupo; a promoção da tomada de decisões; a ação.”

A definição de empoderamento, para Stromquist (1997), deve conter os componentes cognitivos, psicológicos, políticos e econômicos, a saber:

- . componente cognitivo refere-se a compreensão que as mulheres têm da sua subordinação assim com as causas desta em níveis micro e macro da sociedade. Envolve a compreensão de ser e a necessidade de fazer escolhas mesmo que possam ir de encontro às expectativas culturais e sociais. Este componente cognitivo do empoderamento também inclui um novo conhecimento sobre as relações e ideologias de gênero, sobre a sexualidade, os direitos legais, as dinâmicas conjugais etc .

- . componente psicológico inclui o desenvolvimento de sentimentos que as mulheres podem por em prática a nível pessoal e social para melhorar sua condição, assim como a ênfase na crença de que podem ter êxito nos seus esforços por mudanças: autoconfiança e auto-estima são fundamentais;

- . componente político supõe a habilidade para analisar o meio circundante em termos políticos e sociais, isto também significa a capacidade para organizar e promover mudanças sociais;

- . componente econômico supõe a independência econômica das mulheres, esse é um componente fundamental de apoio ao componente psicológico (STROMQUIST, 1997, p.80-81).

Discutindo a dominação masculina, Bourdieu (1998) contribui para o entendimento das dificuldades para o empoderamento das mulheres, quando destaca que a sociedade é organizada tendo como base a hierarquia, uma relação entre dominador e dominado e, no caso de sociedades que invariavelmente se organizam simbolicamente ou explicitamente por dominação masculina, há a submissão feminina.

⁴⁶ Nelly Stromquist é Ph.D. licenciada em educação pela Universidade de Stanford e mestre em Ciência Política . É especializada em questões de relações sociais e de gênero. Suas investigações centram-se na dinâmica das políticas e práticas educacionais e nas relações de gênero e equidade, particularmente na América Latina.

Louro (1997, p. 119) descreve que

[...] as relações sociais são sempre relações de poder e que o poder se exerce mais na forma de rede do que em um movimento indirecional, então não será possível compreender as práticas como isentas desses processos. A construção de uma prática educativa não sexista necessariamente terá de se fazer a partir de dentro desses jogos de poder.

Essa compreensão de Louro se apoia nas teses de Foucault (1999) sobre o poder nas relações. Esse filósofo esclarece:

o poder não é algo que se adquire, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar; o poder se exerce a partir de números pontos e em meio a relações desiguais e móveis; que as relações de poder não se encontram em posição de exterioridade com respeito a outros tipos de relações (processos econômicos, relações de conhecimentos, relações sexuais), mas lhe são imanentes; são os efeitos imediato das partilhas, desigualdades e desequilíbrio que se produzem nas mesmas e, reciprocamente, são as condições internas destas diferenciações (FOUCAULT, 1999, p.89).

Entendemos que é por meio da educação e da conscientização de sua condição e capacidade que a mulher se apoia em seu processo de empoderamento. Conforme explica Bourdieu (2002), a mulher precisa reconhecer que é vítima da dominação masculina para se libertar dela e assumir o controle de sua vida. O autor relata ainda que a subordinação de gênero foi introjetada pelas mulheres por meio das estruturas sociais que legitimam a dominação masculina e é ponto crítico para as transformações do empoderamento.

Sobre empoderamento, Batliwala⁴⁷ (1997) afirma:

Empoderamento é manifestado como uma redistribuição de poder, seja entre nações, classes, raças, castas, gêneros ou indivíduos. Os objetivos da capacitação das mulheres é para desafiar a ideologia patriarcal (dominação masculina e subordinação feminina), transformar as estruturas e instituições que reforçam e perpetuam a discriminação de gênero e desigualdade social (família, raça, classe, religião, processos educacionais e instituições, sistemas e práticas de saúde, leis e códigos civis, processos políticos, modelos de

⁴⁷ Srilatha Batliwala vive em Bangalore, Índia. Há muito tempo é defensora dos direitos das mulheres. Concentra-se em conceitos e práticas de construção do movimento feminista e na capacitação e orientação de mulheres jovens ativistas.

desenvolvimento e instituições governamentais) e treinar as mulheres pobres para que tenham acesso e controle de informação e recursos materiais. Assim, o processo de fortalecimento deve ser aplicado a todas as estruturas relevantes. O processo de empoderamento das mulheres deve desafiar relações patriarcais, que inevitavelmente levam a uma mudança no controle masculino tradicional sobre as mulheres (BATLIWALA, 1997, p. 194-195).

Portanto, o empoderamento torna as mulheres capazes de reconhecer e assumir seus direitos e capacidades para tomar decisões sobre seu corpo, seu tempo, seu trabalho, seus recursos etc., mas, para gerar mudanças nesse complexo processo, é preciso suporte em vários níveis, principalmente naqueles ligados as políticas públicas.

Além de o capitalismo promover desequilíbrios entre as classes, promove-o também entre gêneros: o homem, que foi sempre ligado ao trabalho produtivo, teve ingresso e ascensão na vida pública e nos mercados de trabalho; por outro lado, a mulher, ligada ao trabalho reprodutivo e à manutenção de toda a família, teve seu trabalho desvalorizado por este não ter valor no mercado.

Trabalhar com abordagem de gênero é ter a destreza de visualizar acontecimentos que não estão nítidos em um olhar inicial, é buscar enxergar o que ainda está invisível, latente. E para ver o que muitas vezes não está nítido, é indispensável que se olhe com mais atenção, desconfiando do que está acontecendo e indagando sobre o que está, de certa forma, desfocado.

Neste sentido, a educação é um lugar importante para análise das políticas públicas dirigidas à promoção da igualdade, em especial à igualdade nas relações sociais de gênero. Falar sobre as desigualdades, mesmo estando no século XXI, trabalhando dentro de uma escola da rede federal de educação, é enxergar e estranhar dados, atitudes e ações que ainda desfavorecem as mulheres. É sobre isso que trataremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV – AS MULHERES NO IF GOIANO – CÂMPUS URUTAÍ

Como posto na introdução, o problema desta tese foi buscar entender de que forma as políticas públicas de assistência estudantil (PPAE) se materializam dentro do IF Goiano - Câmpus Urutaí, considerando as relações sociais de gênero estabelecidas. As principais indagações que nortearam os caminhos percorridos para realização desta tese foram: as PPAE escondem diferenças e desigualdades sociais? As instituições fazem um levantamento da demanda existente de estudantes do sexo feminino que não são atendidas? A oferta de programas para atender essas estudantes é mensurada? Se o acesso para os estudantes de baixa renda é difícil, qual a realidade, então, para a estudante de baixa renda? Será que estereótipos e expectativas sobre homens e mulheres interferem no acesso a programas de assistência estudantil?

Fizemos a reconstituição histórica da instituição por meio de pesquisa documental e entrevistas (APÊNDICES B e C) com servidores/as e ex-alunos/as.

Como a entrevista com os/as servidores/as e ex-alunos/as tinha o objetivo de remontar a história do Câmpus Urutaí, convidamos os/as entrevistados/as que estavam disponíveis na cidade ou na escola, e que tinham vivido o ambiente escolar nas décadas de 1970, 1980 e 1990.

Para apreender de que forma a assistência estudantil se materializa no IF Goiano - Câmpus Urutaí na perspectiva de um olhar de gênero utilizamos, além das entrevistas, um questionário (APÊNDICE A) que foi respondido pelas estudantes que usufruem dos PAE. Outro questionário foi respondido pelos trabalhadores/as técnicos administrativos e professores que fazem a gestão dos PAE no Câmpus (APÊNDICE D).

Neste capítulo, portanto, procuramos recuperar a história das mulheres no IF Goiano - Câmpus Urutaí e sua participação na assistência estudantil e assim apreendermos a importância e o impacto das PPAE na vida das estudantes.

4.1 FRAGMENTOS DA HISTÓRIA DA CONSTITUIÇÃO DO IF GOIANO – CÂMPUS URUTAÍ E O ACESSO DAS MULHERES

As instituições que formam hoje a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPTC) são originárias, em sua maioria, das dezenove (19) escolas de aprendizes artífices instituídas, como vimos no capítulo II desta tese, pelo Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, assinado pelo então Presidente Nilo Peçanha. Em 1937, foram transformadas nos liceus industriais. Um ano após o ensino profissional ser conceituado como de nível médio, em 1942, os liceus passaram a ser denominados como escolas industriais e técnicas e, em 1959, escolas técnicas federais (BRASIL, 2014).

Ao longo desse tempo, constituiu-se uma rede de escolas agrícolas – as Escolas Agrotécnicas Federais (EAF). O ensino técnico teve destaque em uma época em que o Brasil, em franco desenvolvimento agrícola e industrial, necessitava ampliar sua quota de mão de obra técnica especializada. Dessa forma, a educação profissional e tecnológica assumiu valor estratégico para o desenvolvimento nacional (BRASIL, 2014).

Na mais recente dessas transformações nasceu o IF Goiano, criado por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, juntamente com outros 37 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifet). As novas instituições são fruto do reordenamento e da expansão da RFEPTC, iniciados em abril de 2005 (BRASIL, 2014). A referida lei esclarece, no artigo 5º, que ficavam criados vários Ifet, entre eles o IF Goiano, mediante integração dos Cefet de Rio Verde e de Urutaí, da Uned de Morrinhos e da EAF de Ceres (BRASIL, 2008).

Entretanto, o início dessa história em Urutaí data do início do século XX, com a criação, por meio do Decreto nº 13.197 de 25 de setembro de 1918, da Fazenda Modelo:

O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brasil, attendendo à conveniencia de se estabelecer uma Fazenda Modelo de Criação, no Estado de Goyaz, afim de proporcionar aos criadores alli existentes não só o ensino pratico necessario ao melhoramento do gado pelos modernos processos de zootechnia, mas ainda um centro capaz de fornecer reproductores de raça seleccionados e apropriados ás

diversas regiões do Estado e considerando que é este um dos meios mais seguros de promover naquella como em qualquer outra zona do paiz o desenvolvimento da pecuaria, resolve, tendo em vista o disposto no título V, da verba 15, do art. 96, da lei n. 3.454, de 6 de janeiro do corrente anno, o seguinte:

Art. 1º E' creada no districto de Urutahy, termo e comarca de Ipamery, Estado de Goyaz, nos terrenos cedidos pelo Governo do mesmo Estado, no ponto denominado Pedra Branca, uma Fazenda Modelo de Criação.

Art. 2º A Fazenda Modelo de Criação de Ipamery será subordinada á Directoria do Serviço de Industria Pastoril, do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio, e ficará sujeita ao regulamento annexo ao decreto n. 9.704, de 7 de agosto de 1912 (BRASIL, 1918).

Em 28 de junho de 1953 foi aprovada a Lei nº 1.923, que transformou a Fazendo Modelo em Escola Agrícola de Urutaí (EAU):

Art. 1º É criada, nos moldes das atuais, a Escola Agrícola de Urutaí, no Estado de Goiás.

Parágrafo único. A escola será subordinada à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário.

Art. 2º A Escola Agrícola de Urutaí terá por objetivo ministrar os cursos de Iniciação Agrícola e de Mestria Agrícola (art. 7, 8 e 12 do Decreto-lei, nº 9.613, de 20 de agosto de 1946 - Lei Orgânica do Ensino Agrícola), e observará o Regulamento dos Currículos do Ensino Agrícola baixado pelo Decreto nº 21.667, de 20 de agosto de 1946.

Art. 3º A Fazenda de Criação de Urutaí passará a constituir o Núcleo de Zootecnia da Escola.

Art. 4º As diversas séries dos cursos da Escola serão instaladas progressivamente, começando-se pela primeira série do curso de iniciação agrícola. No segundo ano de funcionamento, será instalada a segunda série e, no terceiro e quarto anos, a primeira e segunda series, respectivamente, do curso de mestria agrícola. Daí por diante, a Escola funcionará na plenitude dos seus cursos (BRASIL, 1953).

A citada escola passou a trabalhar em conformidade com o Decreto-lei nº 9.163/1946, Lei Orgânica sobre o Ensino Agrícola, (BRASIL, 1946c). Embora a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, em seu artigo 51, permitisse a entrada nos cursos agrícolas tanto de homens quanto de mulheres, o quadro de discentes da escola era composto somente de alunos do sexo masculino. É importante registrar que o artigo 52 explanava algumas condições para a entrada de mulheres nesses cursos, como: as escolas deveriam receber frequência de alunas, mas não deveriam trabalhar em atividades não adaptadas a elas (ISSA⁴⁸, 2014).

⁴⁸ Sílvia Caixeta Issa é pedagoga e doutoranda em Educação pela UFG. Atua como pedagoga no Instituto Federal Goiano.

A EAU trabalhava com animais de grande e pequeno portes e com lavoura. Essas atividades não eram consideradas adequadas para as mulheres. A sociedade da época julgava que a mulher deveria estar preparada para atender a sua família e não para atuar fora de casa, muito menos em trabalhos pesados na lavoura e na pecuária. Segundo Inácio Filho (2002, p. 56),

o senso comum social afirma tal dualidade caracterizando a mulher como um ser frágil, sensitivo, intuitivo, feito para as doçuras do lar e da maternidade e que, por isso, foi destinado à vida doméstica, aos cuidados do marido e da família..

De acordo com o que explicita Issa (2014), seria mais conveniente preparar os homens para o trabalho na agropecuária. O Decreto nº 9.613, de 1946, assim discorria sobre o ensino agrícola feminino:

Art. 51. O direito de ingressar nos cursos de ensino agrícola é igual para homens e mulheres.

Art. 52. No ensino agrícola feminino serão observadas as seguintes prescrições especiais: 1. E' recomendável que os cursos do ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva freqüência feminina. 2. As 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. Além dos cursos de e continuação para mulheres que trabalhem na agricultura e destinados a dar-lhes sumário ensino de um ofício agrícola, ministrarão os estabelecimentos de ensino agrícola a mulheres que trabalharem nas lides do lar cursos de continuação de economia rural doméstica para ensino rápido e prático dos comuns misteres da vida doméstica rural (BRASIL, 1946c).

Esse decreto evidencia o que Hirata e Kergoat (2007) discutem em sua obra, sobre a diferenciação das esferas para os homens e mulheres: aos homens o espaço produtivo, e as mulheres o espaço da reprodução – do lar. Complementamos o que é mais grave ainda, conforme o texto do decreto acima citado, se a mulher quisesse estudar, os cursos deveriam ter a “a natureza da personalidade feminina” além da natureza do “papel da mulher na vida do lar”, ou seja, a mulher poderia estudar, mas faria as duas coisas, estudaria e ainda, seria submetida ao papel doméstico que apenas a ela foi historicamente destinado.

Quanto à distinção entre homens e mulheres, Louro (1997) nos lembra que:

Relacionada, a princípio, às distinções biológicas, a diferença entre os gêneros serviu para explicar e justificar as mais variadas distinções entre mulheres e homens. Teorias foram construídas e utilizadas para "provar" distinções físicas, psíquicas, comportamentais; para indicar diferentes habilidades sociais, talentos ou aptidões; para justificar os lugares sociais, as possibilidades e os destinos "próprios" de cada gênero (LOURO, 1997, p. 45).

Continuando a explicação histórica, Louro (1997) discorre que tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das primeiras estudiosas feministas. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito — inclusive como sujeito da Ciência.

Diferenças, distinções, desigualdades... Louro (1997) diz que a escola entende bem disso. Na verdade, ela afirma que a escola produz isso, pois esta se incumbiu de separar os sujeitos, tornando aqueles que nela entravam distintos de outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, mediante vários mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e imediatamente separou os meninos das meninas. A separação prescrita nas normas acima apresentadas mantinha também a valorização diferenciada sobre as competências de homens e mulheres.

Além de a escola estar voltada para cursos e internatos somente para alunos do sexo masculino, as entrevistas mostram que a maioria dos/as servidores/as e professores/as eram homens, como pode ser observado na entrevista com o professor 1:

“Na época em que fui estudante interno não havia mulheres residentes, as duas alunas estudantes, iam e voltavam todos os dias. Na época (1980) não tinha procura, as famílias não viam atrativos para as filhas virem estudar aqui na escola. A cultura geral era que só vinham estudar aqui meninos que as famílias tinham dificuldades em educar, filhos mais

indisciplinados, então não era atrativo para as famílias mandar as meninas estudarem aqui, além do que, o curso que tinha não tinha mercado para as mulheres. Também não tinham muitas professoras, eu me lembro de duas, as servidoras eram poucas também, concentradas mais no refeitório, na lavanderia e algumas na secretaria”

As informações das entrevistas mostram que o Câmpus Urutaí, desde sua criação, foi uma escola masculina. Atualmente, o IF Goiano tem a seguinte estrutura: um reitor e cinco pró-reitores (de Pesquisa, de Pós-Graduação e Inovação, de Extensão, de Ensino, de Desenvolvimento Institucional e de Administração), todos do sexo masculino. Eles fazem a gestão na reitoria dos doze *campi* pertencentes ao IF Goiano, localizados nas cidades de Urutaí, Rio Verde, Ceres, Morrinhos, Iporá, Campos Belos, Posse, Hidrolândia, Ipameri, Trindade, Cristalina e Catalão. Esses *campi* são coordenados por doze diretores, nove homens e três mulheres.

O Câmpus Urutaí, especificamente, tem quatro cargos de diretores (Diretoria Geral, de Ensino, de Pesquisa e Pós-graduação e de Administração e Planejamento), todos ocupados por homens. Existem também mais nove cargos de gerência e coordenação geral, oito ocupados por homens e, somente um por mulher.

Essa informação revela que a atuação diretiva do IF Goiano e do referido Câmpus ainda é masculina. Sem muito esforço, lembramos que os principais candidatos nas últimas eleições eram homens, como são homens os principais líderes do poder em todos os cantos do mundo!! O Câmpus Urutaí, então, segue a mesma lógica, sob uma gestão predominantemente masculina.

Voltando à história do Câmpus Urutaí, em 1964 a Escola Agrícola desse município foi transformada em Ginásio Agrícola, por meio do Decreto nº 53.558, de caráter federal, que assim estipulava:

[...] Art.1º As Escolas de Iniciação Agrícola, Escolas Agrícolas e Agrotécnicas da rede federal, em regime de acordo entre o Ministério da Agricultura, Estados e Municípios, passam a denominar-se as duas primeiras Ginásios Agrícolas e as últimas Colégios Agrícolas (BRASIL, 1964).

Na fase de Ginásio Agrícola, foi implantado de forma gradual, a partir de 1972, o Sistema Escola-Fazenda (ISSA, 2014), baseado no ‘aprender a fazer e fazer para aprender’.

Em 1980, por meio da Portaria nº 40, foi implantada a Escola Agrotécnica Federal de Urutaí (Eafur), adequada ao novo currículo que integrou a formação geral à técnica. A referida denominação perdurou por vários anos e a escola ofertava cursos na área de agropecuária, atendendo alunos de várias regiões do país (BRASIL, 2014).

Nos registros do IF Goiano – Câmpus Urutaí constam que a primeira matrícula de uma mulher na instituição ocorreu no ano de 1979, ou seja, 26 anos depois da abertura do Câmpus, em 1953, no curso Técnico em Agropecuária. Isso ocorreu devido ao fato de que a escola fora transformada em Eafur, por meio do Decreto nº 83.935/1979, e por isso passou a ofertar o referido curso integrado ao ensino médio. Como naquela época a cidade não tinha curso de nível médio, as meninas se interessaram por estudar na ‘nova’ instituição. Essas mudanças ocorreram na gestão do Sr. Francisco Aldivino Gonçalves (1976 a 1980) e todas as escolas agrotécnicas federais funcionavam de acordo com o modelo pedagógico Sistema Escola-Fazenda.

A entrevista com a ex-aluna 1 (a primeira mulher a ingressar no Câmpus como estudante) revela que houve um avanço, desde o final da década de 1970, com relação ao ingresso das mulheres na instituição:

“Eram 120 alunos, a maioria aluno interno, eram três turmas de quarenta alunos, eu era a única mulher, fiquei um ano sozinha, no ano de 1979, depois em 1980 entraram mais mulheres, os próprios pais tinham preconceito de deixar as filhas estudarem na escola agrícola, tinham preconceito dos agricolandos (como eram chamados os estudantes). Eu tinha 18 anos, daí um parente falou que a escola agrícola tinha aberto vagas para mulheres e interessei, meu pai autorizou que eu fizesse a prova e comecei a estudar. Acho que meu pai acabou formando a opinião de outros pais” (EX-ALUNA 1).

A entrevista com o professor 2 mostra como era a instituição na época (1979-1980) do ingresso das mulheres estudantes:

“Ninguém era poupado do período de trabalho. As meninas eram poupadas de fazer trabalho muito pesado, só tinha uma aluna na nossa turma. Ela fazia limpeza, fazia um trabalho mais leve. Tinha a cultura machista, a escola era vista como uma escola pra homens, pra ‘cabra macho’, isso era tão forte,

que em nosso código disciplinar tinha regras que praticar atos de homossexualismo dava expulsão, tinha que ser macho, tinha essa cultura naquela época (final da década de 1970). Eu acho que a sociedade começou a mudar depois de 1980, a escola ficou mais urbana, mais acesso, mais divulgação, antes era vinculado ao Ministério da Agricultura, depois se vinculou ao MEC. Não havia nenhum tipo de política discriminatória para as mulheres, era mais uma questão cultural, que a escola não era coisa pra mulher, essa cultura existe um pouco até hoje, ainda muito arraigada. Então, quando transformou em escola agrotécnica em 1979, mudou porque não tinha menina estudando lá, depois que a primeira moça estudou, vieram outras”

A fala dessa entrevistada nos remete novamente ao conceito de divisão sexual do trabalho que, segundo Hirata e Kergoat (2007), designa prioritariamente os homens à esfera produtiva e, conseqüentemente, ao espaço público e de poder) e as mulheres à esfera reprodutiva. Assim, podemos compreender que as diferenças de sexo são responsáveis pela diferenciação de papéis sociais específicos, o que contribui para a valorização/desvalorização dos trabalhos desempenhados por homens e mulheres.

A entrevista com o professor 2 mostra também que a instituição e a sociedade começaram a mudar na década de 1980 e mais mulheres conseguiram ter acesso ao ensino:

“Começou a abrir um pouco mais, as meninas de Urutaí começaram a interessar, por causa do ensino médio integrado também, que foi a partir de 1979 que teve o ensino médio, porque antes era só o ginásio agrícola. A entrada das mulheres foi por falta de opção também, pois em Urutaí não tinha ensino médio, e o ensino médio da escola agrícola era bom, a escola era federal, mas eu vejo que essa abertura também se deu pela contratação de mais mulheres para dar aula. A maioria dos professores e servidores eram homens, não tinham gestora de escolas agrotécnicas mulheres, era uma cultura machista mesmo. Eu tive uma irmã (na década de 80) que se formou lá. Não tinha alojamento para mulheres. A residência era só para homens, elas faziam refeições lá, mas não tinha alojamento para mulheres, era longe, a escola era fazenda então nenhuma mãe ia autorizar as filhas a morarem em uma fazenda, por mais que tivesse alojamento”.

A entrevista com a ex-aluna 2 que estudou no Câmpus Urutaí no início da década de 80 aponta que foi um desafio estudar na instituição e uma das dificuldades foi a falta de residência estudantil:

“Ingressei na escola agrícola acho que por saber que já tinha uma mulher que tinha estudado na escola, e meus irmãos já

estudavam lá também, mas foi um desafio. Meu pai deixou porque meus irmãos já estavam lá, já conhecia muitas pessoas da escola, alunos e professores, dois irmãos mais velhos. Morava em Urutaí com uma tia e vinha pra Pires do Rio no final de semana. Se tivesse residência estudantil pra meninas ia ser mais fácil, eu ia muito cedo e voltava a noite, comia lá na escola. Muitas meninas queriam ir estudar lá, mas os pais não deixavam ir, também pela falta de condição financeira. Não oferecia a residência estudantil, mas tinha alimentação gratuita e transporte de Urutaí para a escola, nós, alunas, andávamos com os funcionários e professores e isso contribuiu muito para que eu estudasse”.

O relato da ex-aluna mostra que a assistência estudantil para as meninas estudantes da época (a partir de 1979) era uma questão informal, não havia assistência sistematizada. As estudantes aproveitavam o transporte de funcionários e professores para se deslocarem.

É importante aqui remontar o contexto da cidade de Urutaí para apreendermos a dificuldade das estudantes para terem acesso à instituição. Urutaí integra o grupo de municípios goianos que cresceram em função da construção de uma estrada de ferro. A passagem dos trilhos atraiu inúmeras famílias cujos membros passaram a trabalhar como funcionários e operadores da ferrovia. A inauguração da estação no futuro município, em 15 de novembro de 1914, intensificou a ocupação em torno do prédio. No ano seguinte, ao redor da estação, avistavam-se com facilidade casas em que moravam os ferroviários e lavradores. Erguiam-se também depósitos para armazenamento de mercadorias.

Outro fator que contribuiu bastante com a ocupação, como mencionado, foi a criação da Fazenda Modelo, hoje IF Goiano – Câmpus Urutaí. Por fim, pela Lei Estadual nº 45 de 15 de dezembro de 1947, foi criado o município (IBGE⁴⁹, 2015).

O IBGE (2015) indica que a população residente da cidade de Urutaí é de 3.074 pessoas, ou seja, trata-se de uma cidade pequena, não atrativa economicamente. Na década de 1980 não havia nenhuma pensão ou hotel para que os alunos/as pudessem se hospedar. As cidades mais próximas onde os/as estudantes poderiam morar eram Pires do Rio, que fica a 20 km de distância, ou Ipameri, a 30 km.

A figura 3 aponta a localização da cidade de Urutaí, entre Ipameri e Pires do Rio.

Além do problema de moradia, havia o problema de transporte, pois para a estudante que morava na cidade de Urutaí era preciso se deslocar 2 km até o Câmpus, ou seja, era desafiador para qualquer estudante ter acesso à instituição e nela permanecer, principalmente para as mulheres, que não tinham nenhum tipo de programa de assistência estudantil que as auxiliasse.

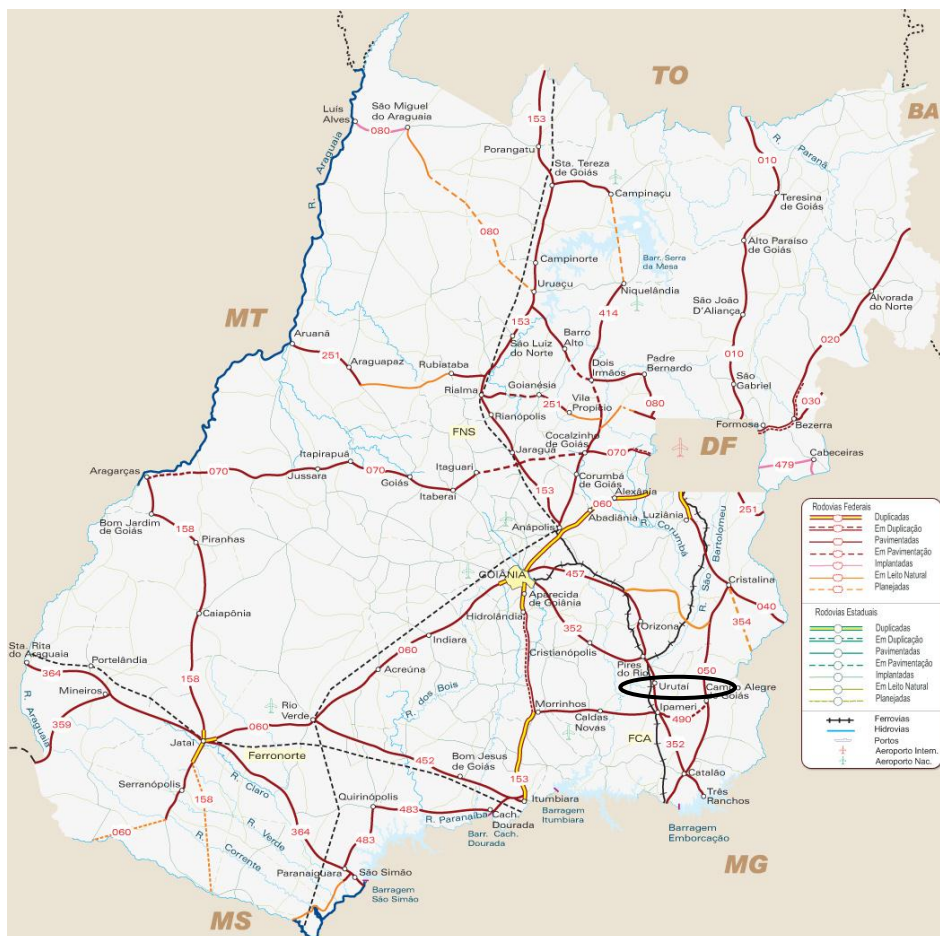


Figura 3: Mapa do Estado de Goiás

Fonte: Brasil-turismo, 2015.

Quando questionado/a sobre a discriminação das mulheres o professor 4 ponderou:

“Sempre tem as piadinhas entre alunos, as brincadeiras, mas entre os professores e funcionários nunca, os alunos viviam fazendo piadas que as meninas iam pra lá porque eram feias demais, ou que era pra arrumar namorado... os pais eram resistentes das filhas irem pra lá estudar, por ser escola de homens. Para as meninas não tinha residência, tinha

alimentação e transporte. Como só tinha transporte de Urutaí para a escola ficava difícil para alunas de outros lugares estudarem, ainda mais que Urutaí quase não tinha hotel, nem pensão”.

A entrevista deste professor mostra que havia discursos discriminatórios sobre as estudantes que ousavam buscar uma profissão em um espaço considerado essencialmente masculino.

Entre os múltiplos espaços e instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, Louro (1997) explica que a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente, tanto porque ela atravessa e constitui a grande parte de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito natural. Porém, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças.

Silva (2010) nos lembra que a discriminação contra as mulheres pode estar velada no mascaramento e na subordinação da nossa linguagem cotidiana, no uso de expressões, nas palavras de duplo sentido, na criação de estereótipos. O preconceito em relação às mulheres opera através da interpenetração dos eixos sexo/gênero, raça/etnia e classe social. Esses eixos fundamentam e constituem a base de toda organização social em que se dão as práticas de dominação e discriminação.

Podemos entender o preconceito como algo usualmente incorporado e acreditado, a ponto de ser a mola central e o reprodutor mais eficaz da discriminação e da exclusão a que a pessoa pode estar susceptível. O preconceito pode se introduzir na vida cotidiana dos mais diversos modos e da forma mais disfarçada possível (SILVA, 2010).

No Brasil, as questões de gênero iniciadas com os questionamentos dos movimentos sociais feministas perpassaram a construção das políticas de afirmação da identidade e o fomento das políticas públicas, particularmente nos últimos anos, com vistas a garantir às mulheres a parte que lhes cabia na sociedade. Essas disputas também provocaram mudanças de atitudes e comportamentos na sociedade (SILVA, 2010).

Sobre o contexto das reformas da década de 1990, Rosemberg e Madsen (2011) explicam que somente nessa década as agendas de gênero e de educação se entrecruzaram no Brasil:

No espaço das formulações de compromissos internacionais, estabeleceu-se uma tradução bastante pragmática da promoção da igualdade de gênero na educação: ampliar o acesso de meninas e moças à educação seria, de acordo com documentos internacionais, uma importante e eficaz estratégia de combate à pobreza. Mães educadas se traduziriam em filhos (as) educados(as) e em famílias menos pobres. Uma equação simples que promoveu a entrada da temática de gênero na agenda internacional da educação, mas de forma reduzida, restrita e limitadora (ROSEMBERG; MADSEN, 2011, p. 393).

As autoras explicam que no Brasil da década de 1990, como alguns indicadores de acesso e progressão de mulheres na educação já eram melhores que os dos homens, o cenário terminou por justificar a não observância de metas por igualdade de gênero.

O foco prioritário no acesso à educação terminou por traduzir, de maneira equivocada, sexo por gênero. Assumiram-se metas de paridade (mesmo número de meninos e meninas entrando e saindo das escolas) e negligenciaram-se diagnósticos, análises e políticas de gênero. O progresso das mulheres no Brasil 2003–2010 enfatizam desigualdades de acesso intragrupos de mulheres, bem como as marcas culturais da educação. O Estado brasileiro, portanto, quando incorporou a agenda de gênero expressa nos documentos internacionais de educação, silenciou os conflitos e as desigualdades internas ao próprio sistema educacional e sua articulação com a produção e sustentação das desigualdades de gênero em outros campos sociais (ROSEMBERG; MADSEN, 2011, p. 394).

Fazendo um resgate histórico dos anos de 1979 a 1994, não houve avanço no que tange ao acesso das mulheres à instituição, como podemos observar na Tabela 1, que mostra as proporções de matrículas por sexo no curso Técnico em Agropecuária realizadas naquele período:

Comparando os dados de matrícula no único curso técnico disponível até 1994 na Eafur (Tabela 1), notamos que entre os anos de 1979 e 1994 houve 2.224 matrículas de alunos, contra 49 de alunas. Destes, 1496 alunos concluíram o curso, ao passo que somente 27 alunas se formaram. Além de o acesso das mulheres ao curso ter sido imensamente menor, a taxa de evasão foi maior para elas, uma vez que percentualmente os alunos evadiram 32,7% e as alunas 44,9%.

Tabela 1 – Número de matrículas e concluintes por sexo no curso Técnico em Agropecuária (1979-1996)

MATRÍCULAS			CONCLUINTES		
ANO	HOMENS	MULHERSE	ANO	HOMENS	MULHERES
1979	189	1			
1980	129	8			
1981	131	9	1981	115	1
1982	127	3	1982	84	5
1983	145	5	1983	75	5
1984	115	3	1984	84	3
1985	175	3	1985	97	4
1986	156	1	1986	80	2
1987	148	0	1987	123	0
1988	127	0	1988	101	0
1989	141	1	1989	96	0
1990	104	0	1990	79	0
1991	120	3	1991	98	0
1992	138	5	1992	78	0
1993	128	3	1993	89	1
1994	151	4	1994	90	2
			1995	96	3
			1996	111	1
TOTAL	2224	49	TOTAL	1496	27

Fonte: Secretaria de Ensino – IF Goiano - Câmpus Urutaí, 2014.

Esses dados mostram que as mulheres da região foram alijadas do processo educacional. Podemos inferir que, para elas, houve dificuldades de acesso a postos de trabalhos de valor social agregado, ainda mais na região estudada, que tem como principal atividade a agropecuária. Isso reforça a questão estudada por Kergoat (2000), da divisão sexual do trabalho que tem por característica a destinação prioritária dos homens ao universo produtivo (trabalho remunerado) e das mulheres ao universo reprodutivo (cuidados com a família e a casa), distinção que incorpora a cada um dos sujeitos um valor social mediante suas funções. Dessa forma, aos homens cabem as funções de forte valor social agregado, enquanto às mulheres cabe o trabalho doméstico, considerado não-trabalho.

A educação pode induzir as mulheres a fazerem uma crítica da origem, das causas e das consequências da suposta inferioridade feminina e a vencerem barreiras culturais e preconceitos que as impedem de ter os mesmos direitos sociais do homem.

Sobre a entrada de mulheres na EAU a partir do ano de 1995, a professora 5 discorre que

“Em 1995 foi implantado o curso Técnico de Processamento de Dados Integrado ao Ensino Médio, com 4 anos de duração e noturno. Com isso, houve a alteração do perfil da oferta de cursos na escola. Assim, entraram um número expressivo de meninas, que vinham de outras localidades, principalmente de cidades circunvizinhas, Ipameri e Pires do Rio, alterando completamente o público atendido pela escola, deixando de ser predominante masculino, pois nesse curso havia uma procura equilibrada de mulheres estudantes. Lembro-me que havia mais de 50% de alunas estudantes nas salas de aula. Além do novo curso, vivenciei a implantação do decreto 2.208/97. Essa lei acarretou prejuízos a instituição, no que tange a formação integral do aluno, passou a considerar a formação técnica dissociada da formação propedêutica, formação humana. Neste período, a escola vivenciou vários momentos de incertezas que provocaram prejuízos pedagógicos. Nem os professores e nem os gestores foram preparados para conduzir esse processo. Somente com o decreto 5.154 de 2004 a escola voltou a ter um norte, permitindo o restabelecimento da formação integrada e integral”.

Os dados da Secretaria mostram que em 1997, no curso de Processamento de Dados noturno, ingressaram-se 44 mulheres e 48 homens, e no curso de Técnico Informática noturno matricularam-se 40 mulheres e 43 homens, confirmando a fala da professora.

A proporção de entrada no curso de Técnico em Informática nos anos de 1998 a 2001 está representada na tabela 2:

Tabela 2 – Número de matrículas por sexo no curso Técnico em Informática (1998-2001)

ANO	HOMENS	MULHERES
1998	14	14
1999	43	73
2000	39	52
2001	53	70

Fonte: Secretaria de Ensino – IF Goiano - Câmpus Urutaí, 2014.

Nota-se que a partir do final da década de 1990, houve alteração no público atendido pelo Câmpus Urutaí. Deixou de haver somente o curso Técnico de Agropecuária, predominante masculino, e foram acrescentados os cursos de informática, que ocasionaram maior procura por parte de mulheres estudantes.

Em agosto de 1999 foi criado o primeiro curso de graduação de Tecnologia em Irrigação e Drenagem, fundamental para novas oportunidades regionais e para o início do processo de cefetização da instituição (transformação da EAU para Cefet) (FERNANDES, 2012).

Com a criação de um curso de ensino superior, mais mulheres tiveram acesso ao Câmpus Urutaí, mas os dados mostram que o número delas ainda esteve bem aquém, se comparado à quantidade de homens formandos, conforme representado na Tabela 3.

Tabela 3 – Número de concluintes, por sexo, do curso de Tecnologia em Irrigação e Drenagem (2004 a 2013).

ANO	HOMENS	MULHERES
2004	35	7
2005	25	6
2006	27	9
2007	35	8
2008	57	30
2009	3	2
2010	19	7
2011	0	0
2012	50	24
2013	10	5
TOTAL	261	98

Fonte: Secretaria de Ensino – IF Goiano - Câmpus Urutaí, 2014.

Por meio do Decreto Presidencial de 16 de agosto de 2002, a Eafur se transformou em Cefet, com nomenclatura e características mantidas até o ano de 2008. Em decorrência da Lei nº 11.892/08, o Cefet foi transformado em IF Goiano. Alterou-se novamente a conjuntura institucional com rupturas estruturais significativas para sua história e cotidiano. De instituição autárquica independente passou a ser membro de uma nova instituição, formada por um conjunto de instituições com

características distintas, que precisava nivelar realidades profundamente diversas (FERNANDES, 2012).

Atualmente, o IF Goiano - Câmpus Urutaí oferece dez cursos superiores, entre bacharelados, licenciaturas e tecnologias. No ensino médio e técnico a oferta é de cinco cursos, os quais se diferenciam entre integrados ao ensino médio, concomitantes e subsequentes.

A Tabela 4 mostra a quantidade de alunos e alunas matriculados e concluintes entre os anos de 2004 e 2013 nos cursos superiores.

Tabela 4 – Número de matrículas e concluintes, por sexo, nos cursos superiores (2004 a 2013)

ANO	MATRÍCULA HOMENS	MATRÍCULA MULHERES	CONCLUINTES HOMENS	CONCLUINTES MULHERES
2004	57	17	35	7
2005	66	49	25	6
2006	46	25	27	9
2007	68	75	35	8
2008	68	64	78	41
2009	23	8	6	2
2010	163	135	48	25
2011	165	146	37	62
2012	137	138	79	64
2013			60	42
TOTAL	793	657	430	266

Fonte: Secretaria de Ensino – IF Goiano - Câmpus Urutaí, 2014.

A Tabela 4 mostra que as mulheres ficaram em menor número nos últimos dez anos, quando comparados os dados referentes aos alunos do sexo masculino. Foi possível identificar que somente no ano de 2011 mais mulheres se formaram, ou seja, além de o acesso ainda não estar equiparado, já que nos últimos dez anos as mulheres representaram 45% das matrículas, a permanência e conclusão também apontam problemas, pois somente 35% do total de formandos são mulheres.

Atualmente, no IF Goiano – Câmpus Urutaí estão matriculados 1.515 alunos e alunas, distribuídos conforme mostra a Tabela 5.

Tabela 5 – Quantidade de alunos e alunas por curso (2015)

CURSO	HOMEM	MULHER
Técnico em Biotecnologia Integrado ao Ensino Médio	21	29
Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	208	68
Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio	77	25
Técnico em Agropecuária Concomitante/Subsequente	88	36
Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio	16	24
Agronomia (Bacharelado)	128	60
Engenharia Agrícola (Bacharelado)	86	53
Ciências Biológicas (Licenciatura)	39	93
Matemática (Licenciatura)	29	58
Química (Licenciatura)	18	45
Medicina Veterinária (Bacharelado)	46	66
Tecnologia em Alimentos (Tecnólogo)	9	40
Tecnologia em Análise e Desenv. Sistemas (Tecnólogo)	56	13
Tecnologia em Gestão Ambiental (Tecnólogo)	10	10
Tecnol. em Gestão da Tec. da Informação (Tecnólogo)	38	22
Tecnologia em Irrigação e Drenagem (Tecnólogo)	4	0
TOTAL	873	642

Fonte: Secretaria de Ensino – IF Goiano – Câmpus Urutaí, 2015.

Os dados da Tabela 5 mostram que o número de mulheres que estudam no IF Goiano – Câmpus Urutaí ainda é menor que o número de homens (representam 45% dos/das estudantes).

Se desmembrarmos a Tabela 5, verificamos que as mulheres participam em maior quantidade dos cursos superiores, mas,

concentradas nas licenciaturas, curso identificado com a estereotipada natureza feminina.

No caso dos cursos de tecnologia participam em proporções quase que igualitárias. E, de forma bem desigual nos cursos técnicos, conforme mostra a figura 4.

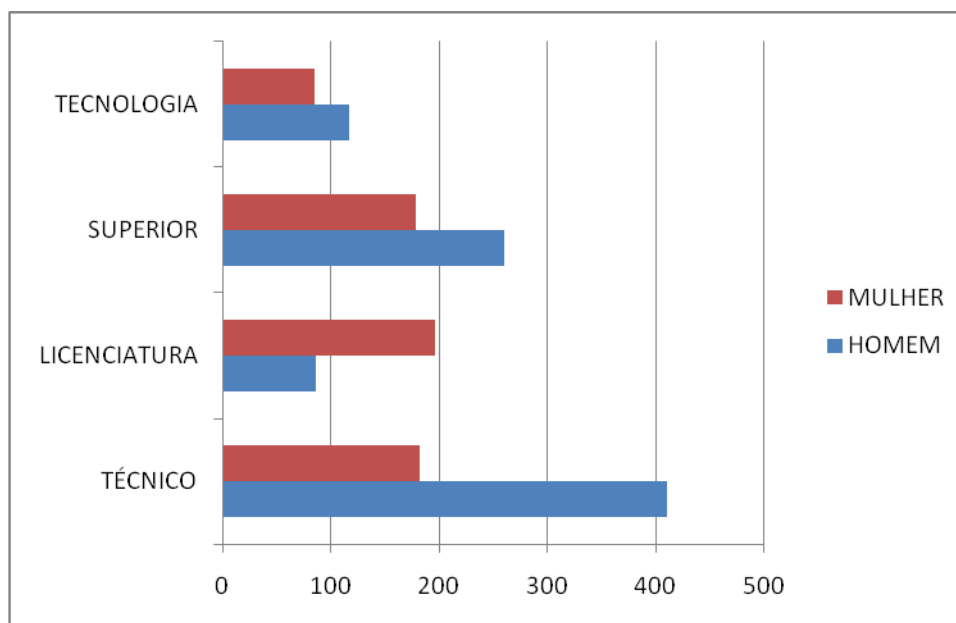


Figura 4: Gráfico da participação por sexo das modalidades de curso

Fonte: Secretaria de Ensino – IF Goiano – Câmpus Urutaí, 2015.

Podemos remeter a análise do gráfico acima, ao apoio que os meninos menores de idade têm para o acesso aos cursos técnicos através das residências estudantis, caso onde as meninas somente têm acesso a partir dos 16 anos e se forem emancipadas, caracterizando discriminação e exclusão.

De acordo com o trabalho de Olinto (2011), verificamos que as mulheres se concentram mais em algumas carreiras do que em outras. Podemos considerar, então, que existam de fato carreiras predominantemente femininas - neste caso, as decorrentes das licenciaturas (Ciências Biológicas, Matemática e Química) e dos cursos de Veterinária e Tecnologia em Alimentos.

A Tabela 6 mostra o total de alunos e alunas contemplados com os três programas de assistência estudantil no IF Goiano – Câmpus Urutaí:

Tabela 6 – Número de estudantes contemplados/das nos programas de assistência estudantil (2015)

PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	HOMENS	MULHERES
Moradia Estudantil	224	40
Auxílio Permanência	40	32
Auxílio Transporte	124	117
TOTAL	388	189

Fonte: Coordenação de Assistência Estudantil – IF Goiano - Câmpus Urutaí, 2015.

A Tabela 6 demonstra que, dentre os contemplados pelos programas de assistência estudantil da instituição, também é menor o número de mulheres (33% do total).

Essa é outra análise importante, pois mostra que 45% dos alunos que estudam no Câmpus Urutaí recebem benefício de um dos três principais programas de assistência estudantil, enquanto somente 30% das alunas recebem tais benefícios. Assim, 55% dos estudantes homens ficam sem receber benefício algum, ao passo que para as mulheres estudantes esse percentual é de 70%.

Diante desses dados, verificamos que o IF Goiano – Câmpus Urutaí sempre esteve voltado naturalmente para atender um público masculino. As mulheres tiveram de superar maiores desafios para aceder à instituição, um deles a falta de acesso à assistência estudantil.

Como nos lembra Singh (2011), a educação das mulheres é quase sempre considerada em termos dos muitos benefícios que confere a elas, aos filhos e à sociedade à qual pertencem. Entendemos que mulheres instruídas podem participar e contribuir para o desenvolvimento social, econômico e político de um país, porém, educá-las deveria ser, *a priori*, imperativo dos direitos humanos e não um ato defendido apenas em razão dos benefícios potenciais que traz aos filhos e à sociedade. O direito à educação é reconhecido internacionalmente como direito humano, por isso concedido às mulheres da mesma forma que aos homens.

Por meio da educação as mulheres podem melhorar sua autoestima e confiança e assim aumentar a consciência da própria capacidade, bem como dos seus direitos e deveres na sociedade. Esses sentimentos

transformam a identidade das mulheres, transformando padrões culturais, pois fazem com que elas desenvolvam a consciência da existência da desigualdade entre gêneros e busquem formas de alterá-la.

Embora, atualmente, a maior parte das matrículas no ensino do país seja de mulheres, por muito tempo, historicamente, a mulher foi alijada da participação na vida acadêmica. Por isso, podemos dizer que a equiparação numérica entre mulheres e homens passou e passa pela assistência estudantil.

Sobre equiparação das desigualdades, Rosemberg e Madsen (2001) explicam que essas não são apreendidas apenas a partir de números e indicadores específicos, mas também dos indicadores gerais. Então, o monitoramento do progresso das mulheres na educação deve estar atento não apenas ao *gender gap* (hiato de gênero⁵⁰), mas também à concepção de homem e mulher que orienta as políticas e aos benefícios que essas políticas estão trazendo para as mulheres.

As autoras consideram que a formulação e o monitoramento de políticas educacionais a partir de uma perspectiva de gênero focada exclusivamente no acesso deixam escapar importantes dimensões da complexa estrutura de desigualdades. Por essa razão, defendem que as desigualdades de gênero na educação seriam melhor entendidas a partir de um olhar tridimensional, considerando as perspectivas econômica (políticas de redistribuição), cultural-simbólica (políticas de reconhecimento) e política (políticas de representação), de forma que se alcance um entendimento mais amplo sobre como se entrecruzam as desigualdades socioeconômicas, geracionais, de gênero e raça na estruturação de um sistema que sustenta e produz desigualdades estruturais e simbólicas (ROSEMBERG; MADSEN, 2001).

Neste sentido, a instituição escolar deve assumir o compromisso de desconstruir os papéis estereotipados de gênero, encorajar a participação das estudantes em quaisquer atividades (mesmo naquelas tidas como masculinas), promover aulas que tratam sobre os direitos das mulheres e

⁵⁰ O hiato de gênero compara diferenças entre os indicadores educacionais de homens e de mulheres. Seu oposto seria a paridade de oportunidades.

romper com estereótipos e discursos velados e preconceituosos presentes nos ambientes escolares.

4.2 RECONSTITUIÇÃO DA HISTÓRIA DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL PARA AS MULHERES NO IF GOIANO – CÂMPUS URUTAÍ

O IF Goiano possui um Manual de Assistência Estudantil que trata a respeito dos programas de assistência. Nesse documento os programas de assistência estudantil são definidos como

conjuntos de ações integradas e complementares, que buscam a redução das desigualdades socioeconômicas . Para tanto, o IF Goiano, na forma de suporte ou concessão, implantará e implementará: I – auxílio transporte; II – auxílio moradia ou regime de residência; III – bolsa alimentação; IV – bolsas vinculadas a projetos; V – isenção de taxas; VI – o Núcleo de Acessibilidade; VII – atenção à saúde (médico, psicológico, social, nutricional e de enfermagem); VIII – acompanhamento psicopedagógico; IX – atividades culturais, esportivas e de lazer; X – formação para a cidadania; XI – participação em intercâmbios e eventos acadêmicos; XII – educação para a diversidade; XIII – promoção e vigilância a saúde do discente com ênfase a situações que elevam o risco social; XIV – orientação profissional/carreira; XV – interação escola família no processo educativo; XVI – bolsa monitoria; XVII – auxílio à creche; XVIII – outras ações inerentes à política de assistência estudantil (BRASIL, 2014).

O IF Goiano - Câmpus Urutaí conta, desde a sua origem, em 1953, com a moradia estudantil, visando atender os alunos que moravam em outras cidades, assim como sempre disponibilizou refeitórios com as principais refeições diárias a todos/as os/as alunos/as. Dessa forma, estavam garantidos aos estudantes mecanismos que propiciavam a permanência institucional.

A entrevista realizada com a trabalhadora técnico administrativo 3 mostra que a instituição, hoje, oferece três programas principais de assistência estudantil: o Auxílio Transporte, a Bolsa Moradia e Auxílio Permanência, que serão focos de abordagem⁵¹. Ela explica como são estes programas:

⁵¹ Existem outros programas de assistência que o IF Goiano - Câmpus Urutaí implantará e implementará, conforme descrito no artigo 10 do Manual de

“O Auxílio Transporte tem como objetivo disponibilizar auxílio financeiro para custeio do deslocamento do estudante no trajeto domicílio - instituição de ensino, pago na modalidade de reembolso. Os valores são definidos anualmente.

O Regime de residência (Bolsa Moradia) consiste na concessão de um dormitório, com móveis e equipamentos básicos, materiais de higiene pessoal e enxoval para que o/a aluno/a resida no Câmpus.

E o Auxílio permanência que garante a permanência no Câmpus Urutaí do/a discente que esteja impossibilitado de residir com a família e que paga aluguel para residir próximo a escola, por meio de custeio de gastos” (SERVIDORA 3).

Segundo informações da trabalhadora técnico administrativo 3, estes PAE são oferecidos a todos/as os/as alunos/as devidamente matriculados/as em cursos presenciais. A cada novo ano letivo abrem-se as inscrições para selecionar os/as alunos/as a serem incluídos nos PAE, conforme o número de bolsas disponíveis, sendo a participação de caráter inicialmente anual. O benefício pode ser novamente concedido nos demais anos de formação do/a estudante, de acordo com a sua condição socioeconômica.

Por meio das entrevistas identificamos que, em relação aos PAE, a Bolsa Moradia era o único ofertado até o ano de 2011, somente para alunos do sexo masculino. A partir do ano de 2012, o Câmpus passou a ofertá-la para as alunas e o Auxílio Transporte foi ofertado para todos/as. No segundo semestre do ano de 2013, o Câmpus também passou a disponibilizar o Auxílio Permanência.

De acordo com a trabalhadora técnico administrativo 3, em 2014 a instituição ofereceu 244 vagas para a Bolsa Moradia - 36 para alunas e 208 para alunos (Figura 5).

O programa de Auxílio Permanência no valor de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) foi oferecido em 2013 para um total de 38 estudantes: 14 alunas e 24 alunos. Em 2014, esse programa destinou o mesmo valor para 29 alunos e 11 alunas (Figura 6).

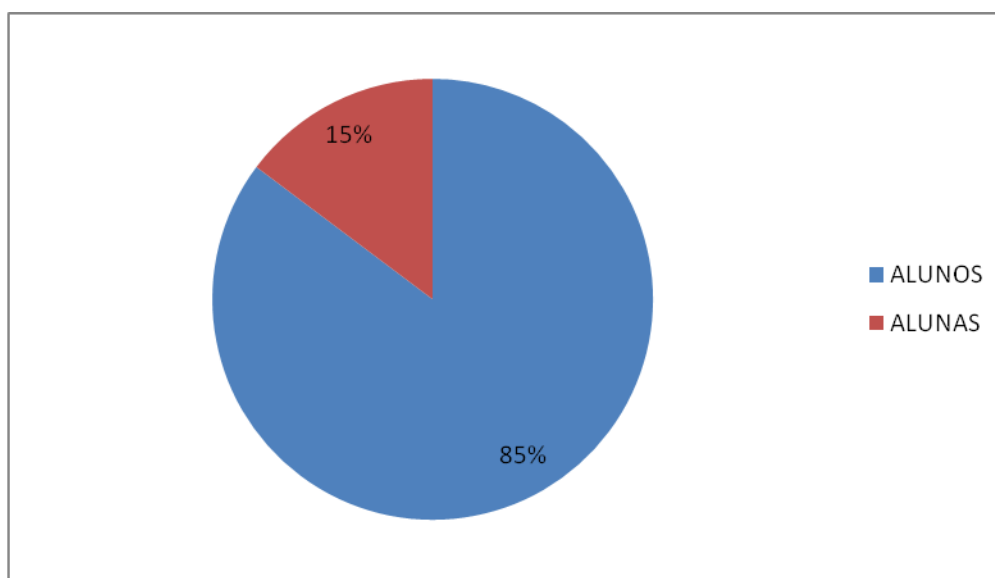


Figura 5: Percentual de distribuição de vagas para a Bolsa Moradia (2014)
Fonte: Dados da Assistência Estudantil

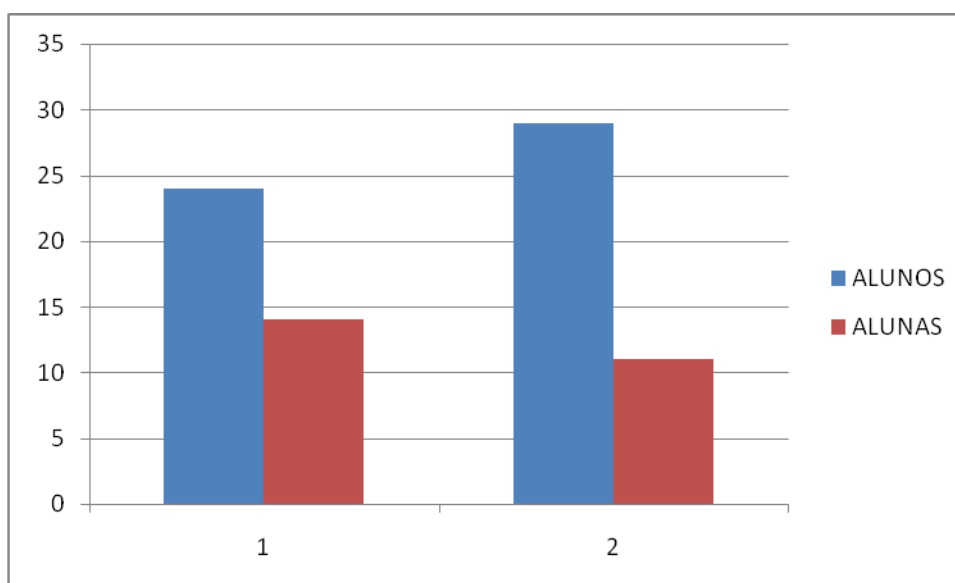


Figura 6: Distribuição de vagas para o Auxílio Permanência (2013 e 2014)
Fonte: Dados da Assistência Estudantil

No mesmo ano, 198 estudantes (105 alunas e 93 alunos) foram contemplados com o Auxílio Transporte (Figura 7). Aqui podemos inferir que, por não ter acesso a moradia nas mesmas proporções que homens, as mulheres acabam acessando mais as vagas para o Programa de Auxílio Transporte.

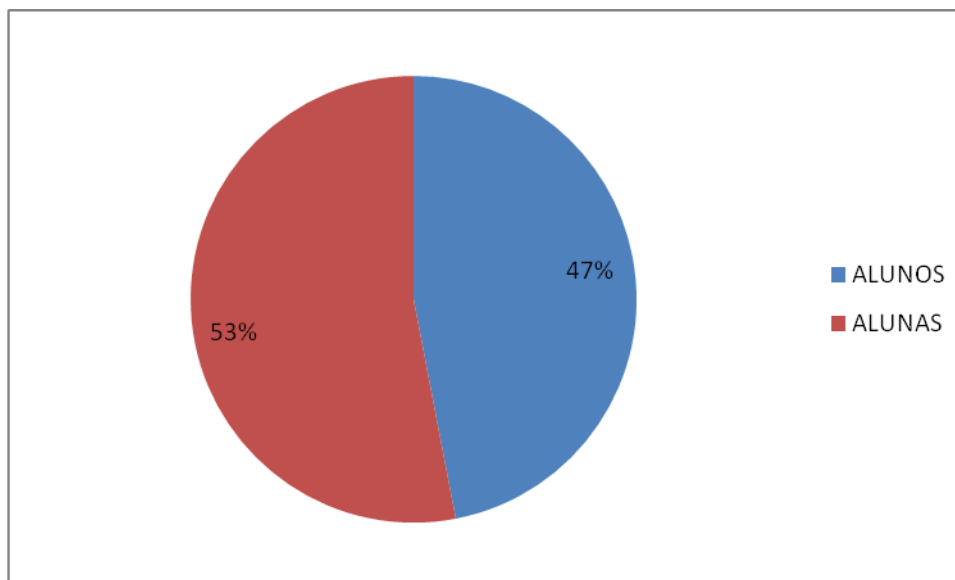


Figura 7: Percentual de distribuição de vagas para o Programa Auxílio Transporte (2014).

Fonte: Dados da Assistência Estudantil

Outra informação importante relatada pela trabalhadora técnico administrativo 3 é que os editais para a seleção de Bolsas Moradia só passaram a ser feitos a partir do ano 2011, visando melhor transparência ao processo. Até 2011, fazia-se somente uma lista de candidatos/as interessados/as e os/as alunos/as eram chamados conforme o número de vagas disponíveis e a critério do gestor responsável.

Atualmente, os instrumentos utilizados para a seleção socioeconômica nos PAE ofertados no IF Goiano - Câmpus Urutaí são: formulário socioeconômico específico, comprovação documental e entrevista. Todos são elaborados e aplicados por um assistente social. O formulário deve ser preenchido pelos/as alunos/as interessados/as com informações referentes a aspectos familiares, como renda, moradia, bens, nível de escolaridade etc. Além disso, os/as estudantes devem apresentar documentos comprobatórios de renda, de despesas e de identificação que atestem as informações relatadas. Os/as alunos/as e/ou seus familiares poderão ser convocados a participar de entrevista, visando à complementação das informações necessárias para desenho do perfil socioeconômico e posterior classificação. Ao ser selecionado/a, o/a bolsista e/ou responsável assina um termo de compromisso para ingresso no programa, documento que contém seus direitos e deveres.

O professor 1 explicitou as mudanças ocorridas no processo de trabalho da Assistência Estudantil:

“Quando entrei na direção em 2009, não tinha edital, essas mudanças na gestão da assistência estudantil foram a partir de 2012. Quando eu era aluno interno, existia vaga para mais ou menos 300 meninos, em 2009 quando assumi a direção da escola havia somente 19 internos, além do mais, esses alunos, do passado, podiam ser ricos, pobres não havia edital de seleção. Hoje, voltamos a ter quase 300 alunos e alunas na moradia estudantil, e todos/todas passam por uma seleção que seguem as regras do Pnaes, ou seja, o aluno tem que provar que é oriundo de família de baixa renda. Hoje tem assistente social, tem sala de TV, reduzimos o número de alunos nos quartos, distribuimos kit higiene, kit enxoval, temos equipe composta por médico, dentistas, psicóloga. Hoje somos modelo de assistência ao educando. A minha meta é de ter 500 vagas para a residência estudantil. Hoje a escola tem infraestrutura boa, equipe de professores e técnicos administrativo muito boa, mas a residência estudantil é um atrativo para trazer aluno de fora, porque a região não é atrativa. Nas residências mais afastadas (do prédio administrativo) ficam os alunos maiores de idade, mas tem segurança, tem as normas, os alunos menores precisam ficar mais perto da gestão da assistência estudantil, tem grade na escola toda, para dar segurança para os alunos, os quartos agora têm divisão por idade, antes tinha menino de 24 anos morando com menino de 13 anos. Agora nos quartos os meninos têm a mesma idade”.

As mudanças apontadas pelo entrevistado também foram mencionadas na entrevista com o professor 2:

“A sociedade mudou muito da época (1980) do internato estudantil de antes com o atual, são 30 anos ou mais, então mudou muito. A assistência estudantil muda muito ao sabor das políticas de governo, se um governo tem um foco mais social, há uma tendência de liberar mais recursos para a AE. Se ele tem outro foco, há um enxugamento de recursos, maior dificuldade de verbas. Naquela época (final da década de 1970) era muito diferente, só tinha aluno interno, então toda a política era para aqueles alunos, agora temos alunos internos, semi internos e externos, então aumentou muito o número de alunos, ampliou, então entra o caráter da seleção sócio econômica. Hoje só recebe assistência estudantil, quem comprova a carência socioeconômica. Atualmente o critério para a participação de todos os programas é baseada na análise socioeconômica, naquela época (final da década de 1970) não tinha isso. Existe todo um critério, regras, a luz da nova legislação da AE, do ECA, por exemplo, o aluno não trabalha mais, hoje os órgãos de controle estão em cima, o Ministério Público. Naquela época o aluno tinha que oferecer uma contrapartida, por exemplo, o trabalho. Agora não, o aluno recebe o benefício e a escola não pode exigir contrapartida de trabalho, isso hoje é proibido por lei. Em 2009 fui pra reitoria, e como Pro Reitor de Ensino sistematizamos a Assistência Estudantil com base no Pnaes. Foram definidos dois tipos de auxílio: Bolsa Permanência e

Bolsa Transporte. Esses programas são gerais, para todos os Câmpus. O restante cada um gerencia, porque é diferente de Câmpus para Câmpus, cada um tem autonomia para oferecer os programas e o orçamento próprio. O critério de entrada é rigoroso, baseada na situação sócio econômica, com triagem da assistência social, e é igual para alunos e alunas”.

A entrevista com esses professores revela bem o que ocorreu com a sociedade depois da década de 1980, principalmente com a promulgação, em 1988, da Constituição Federal. Essa década foi marcada por um processo de abertura política, com participação popular e organização da sociedade na luta pelos seus direitos. Nesse contexto, os eixos principais dos movimentos sociais estavam vinculados à democracia, ou seja, à gestão democrática do Estado por meio da participação da sociedade nas decisões políticas com vistas à construção de uma sociedade mais justa e igualitária (PERONI; CAETANO, 2012).

Por consequência, a gestão do Câmpus Urutaí foi impactada pela instrumentalização da instituição para viabilizar o acesso a informações e dar maior transparência aos processos para os cidadãos, como por exemplo a implantação de editais para o acesso aos PAE.

Outro fator importante que impactou o modo como o Câmpus se reorganizou a respeito do trabalho com adolescentes foi a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei 8.069/90). O ECA consolidou uma grande conquista da sociedade brasileira: a produção de um documento de direitos humanos que contempla o que há de mais avançado na normativa internacional em respeito aos direitos da população infanto-juvenil. No ECA as crianças e os adolescentes são reconhecidos como “Sujeito de Direitos” de “Prioridade Absoluta” (ALBERTON, 2005). O Câmpus teve de se adaptar a essa nova realidade e hoje o/a aluno/a recebe o benefício dos programas de assistência estudantil sem nenhuma forma de contrapartida.

Somente em 2012, depois de 33 anos do ingresso da primeira mulher para estudar no Câmpus Urutaí, e após 59 anos de existência de PAE, as primeiras alunas começaram a participar de programas de Bolsa Moradia. Mesmo assim, uma informação ainda deve ser discutida: na construção do referido Câmpus seguiu-se a lógica da realidade brasileira, em que muitas vezes a desigualdade ou não é percebida ou é aceita como

natural. Em uma visão dialética que envolve inclusão e exclusão, a assistência estudantil do IF Goiano - Câmpus Urutaí é posta como estratégia de acesso e permanência que inclui todos os/as alunos/as que se encaixam no perfil socioeconômico para obter os programas; no entanto, promove exclusão quando exige, no caso das estudantes, idade mínima para o acesso, mesmo quando elas apresentam necessidades de ordem econômica.

Quando o professor 2 foi questionado sobre o programa de moradia estudantil para as alunas, ponderou que a política da instituição é combater a discriminação:

“Já foi um grande ganho a residência estudantil para as meninas, as coisas são progressivas. A nossa política é de combate a discriminação de qualquer natureza, de gênero inclusive. Alguns cursos oferecidos em Urutaí têm mais identidade com os homens, mas merece um estudo, é proporcional à demanda, mas está vindo num crescente, a cultura que a gente tem hoje é que o homem é livre, que tem que aventurar, virar homem, mas com menina é diferente, a família tem dificuldade de mandar uma filha de 15 anos morar fora de casa. É claro que nessa idade manter menino e menina no mesmo ambiente é complicado, depois que a escola fecha, a noite, é difícil manter a ordem, tem que ter um equipe grande, bem treinada, fica muito complicado, não é uma questão meramente de direito, mas importa uma série de desdobramentos, contratação de funcionários, porque estamos lidando com seres humanos”.

Os/as professores e técnicos administrativos que fazem a gestão dos PAE no Câmpus Urutaí, quando questionados sobre a assistência estudantil, foram unânimes em responder que os recursos orçamentários para os PAE bem como o número de vagas, não são suficientes para atender à instituição. Responderam também que os PAE contribuem para a melhoria da condição socioeconômica, política, familiar, cultural, física e psicológica dos/das estudantes e que os critérios de seleção são adequados às suas realidades, são divulgados e são igualitários entre alunos e alunas.

Relataram que a Coordenação de Assistência Estudantil no Câmpus Urutaí desenvolve ações que garantem a igualdade de acesso. A naturalização de aspectos relacionados a homens e mulheres, ainda mais em uma instituição de historicidade tão masculina, não deixa claro para

os/a gestores/as de que há, sim, injustiça de acesso por meio de critérios diferenciados entre alunos e alunas.

A legislação brasileira atual é bem definida com relação à igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, mas ainda não é suficiente, pois os aspectos histórico-culturais com relação a gênero estão enraizados em nossa sociedade e as vantagens dos homens sobre as mulheres ainda permanecem nítidas.

A Resolução nº 027 de 25 de abril de 2014, do Conselho Superior do IF Goiano, em seu 3º artigo, revela que a Assistência Estudantil rege-se por alguns princípios, dentre eles: “IV - igualdade de direitos no acesso ao atendimento, sem discriminação de qualquer natureza, garantindo-se equivalência entre os discentes”.

Apesar de as entrevistas e da resolução mencionada acima afirmarem que o Câmpus Urutaí garante a igualdade de acesso, verificamos que os dados revelam contradições.

4.3 AS ESTUDANTES E SUAS REVELAÇÕES

Como mencionado, a pesquisa teve como participantes 20% das alunas que se beneficiam dos PAE. Os dados que apresentamos abaixo são resultado do preenchimento de um questionário (APÊNDICE A). As respondentes estão presentes nas três modalidades de ensino oferecidas pelo Câmpus Urutaí: técnico, tecnólogo e graduação.

Tabela 7 – Número de alunas respondentes por curso

CURSO	Número de respondentes
Agronomia	9
Biologia	3
Engenharia Agrícola	6
Matemática	6
Medicina Veterinária	4
Técnico em Agropecuária	7
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	3
TOTAL	38

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

A figura 8 mostra a idade das respondentes retratando que a maioria das alunas tem entre 18 e 20 anos.

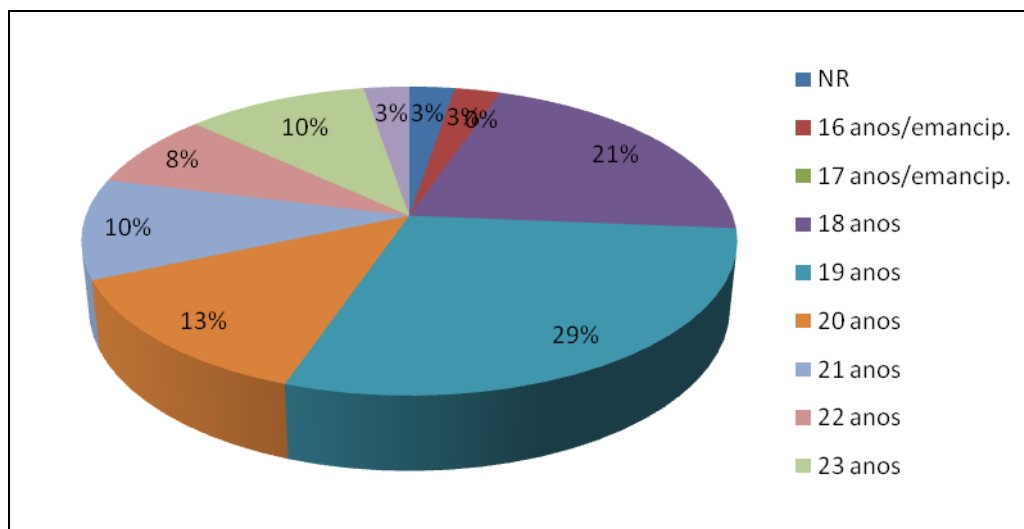


Figura 8: Gráfico da idade das respondentes
Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

A figura 9, que mostra o rendimento mensal das famílias das respondentes, indica que elas são oriundas de contextos de baixa renda, em acordo com o que discorre o artigo 5º do Decreto nº 7.234 de 2010:

Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior (BRASIL, 2010).

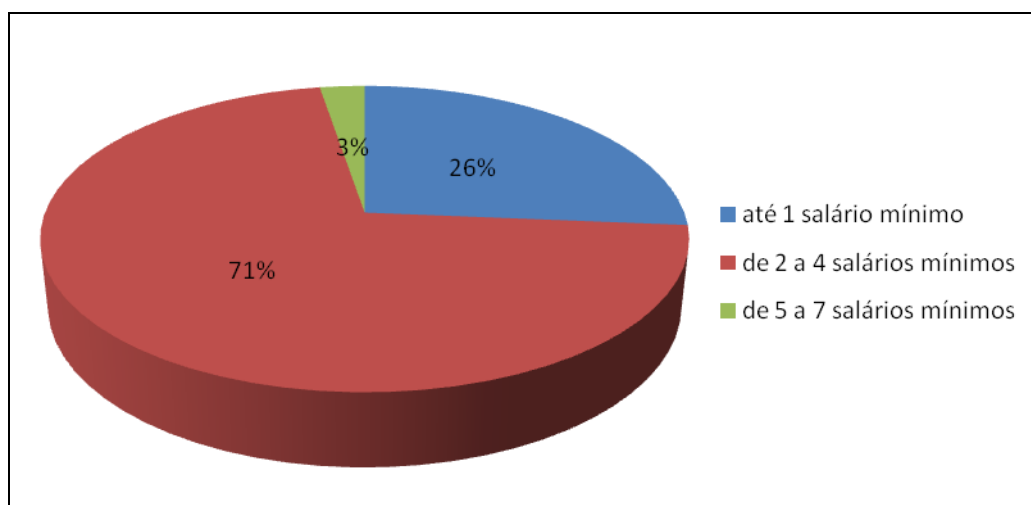


Figura 9: Gráfico do rendimento mensal das famílias das alunas
Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

A figura 10 mostra por qual familiar a renda é garantida. É interessante notar que há muitos domicílios com chefia feminina.

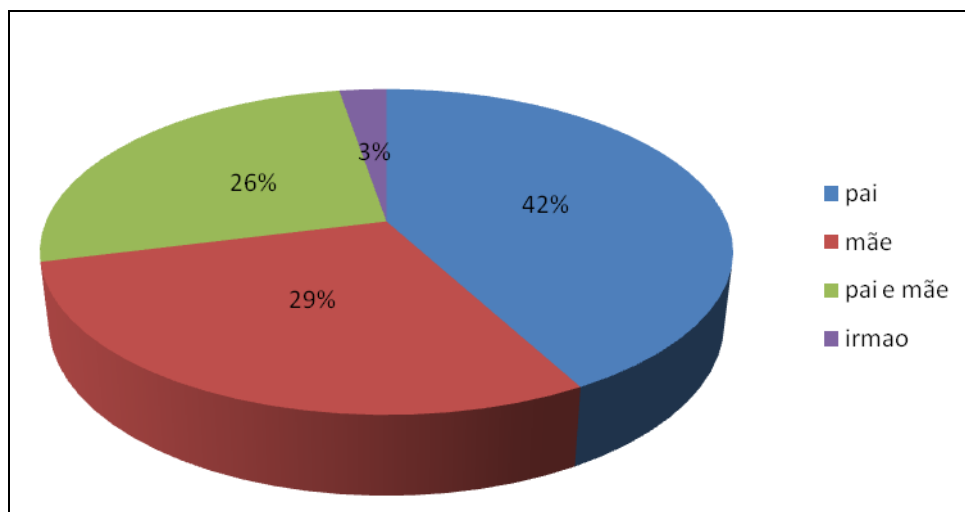


Figura 10: Gráfico do responsável pela renda familiar
Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Estes dados indicam similaridade com a realidade nacional, pois, de acordo com os dados do IBGE (2015), as mulheres eram as principais responsáveis por 37,3% dos lares brasileiros em 2010 (Figura 11). A proporção cresce para 39,3%, quando considerados os domicílios das áreas urbanas (Figura 12) ante 24,8% das rurais (Figura 13). A pesquisa do Instituto mostra também que, quando os cônjuges vivem juntos com os filhos, as mulheres são consideradas responsáveis em 22,7% das residências. Quando apenas um dos pais vive com os dependentes, as mulheres passam a responder por 87,4% dos lares (Figura 14).

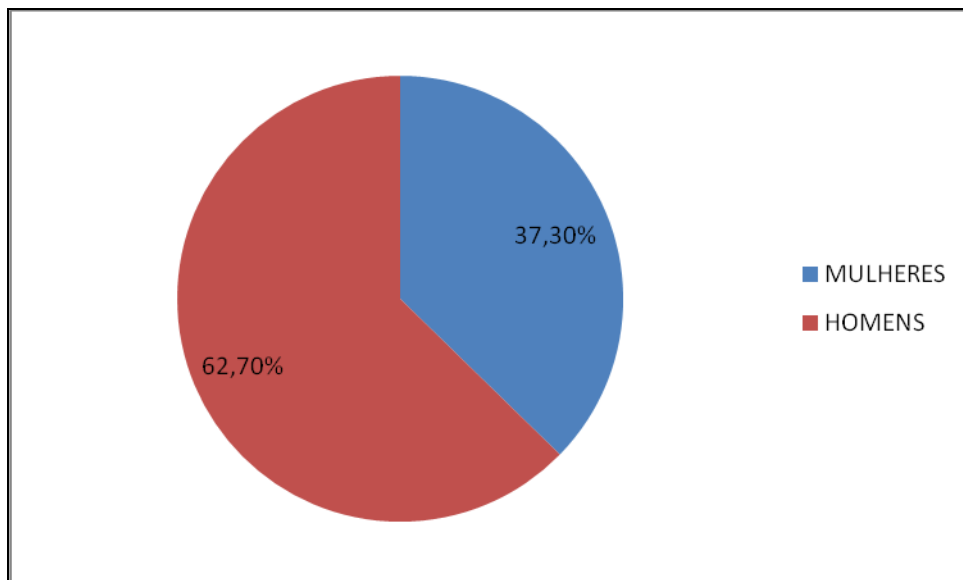


Figura 11: Gráfico da distribuição percentual dos responsáveis pelos lares brasileiros em 2010.
Fonte: IBGE, 2015.

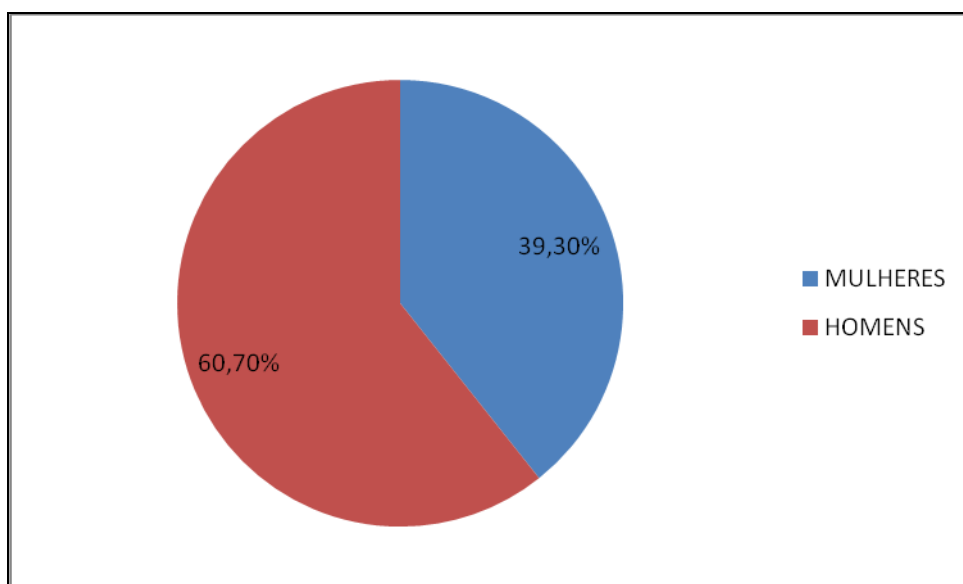


Figura 12: Gráfico da distribuição percentual dos responsáveis pelos lares brasileiros em 2010 nas áreas urbanas
Fonte: IBGE, 2015.

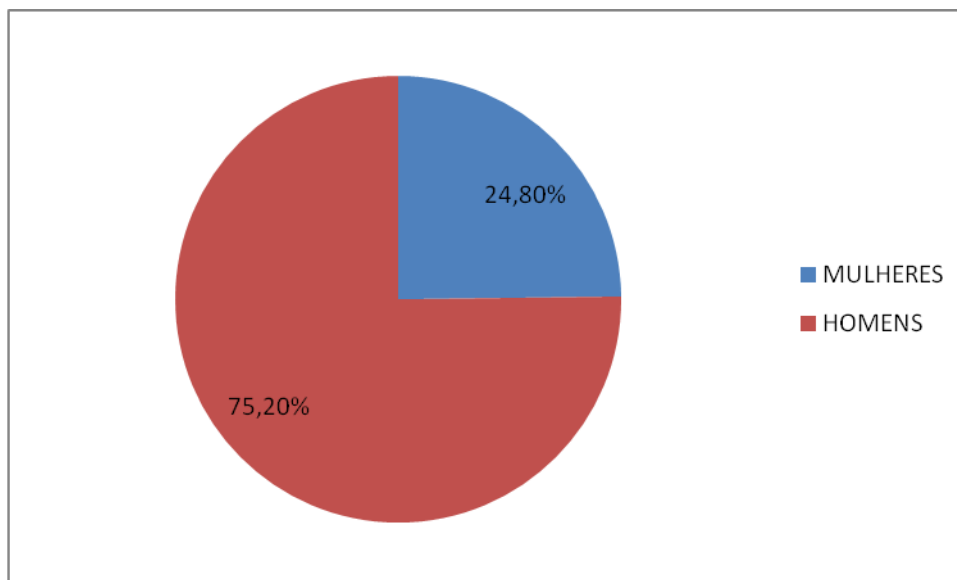


Figura 13: Gráfico da distribuição percentual dos responsáveis pelos lares brasileiros em 2010 nas áreas rurais.
Fonte: IBGE, 2015.

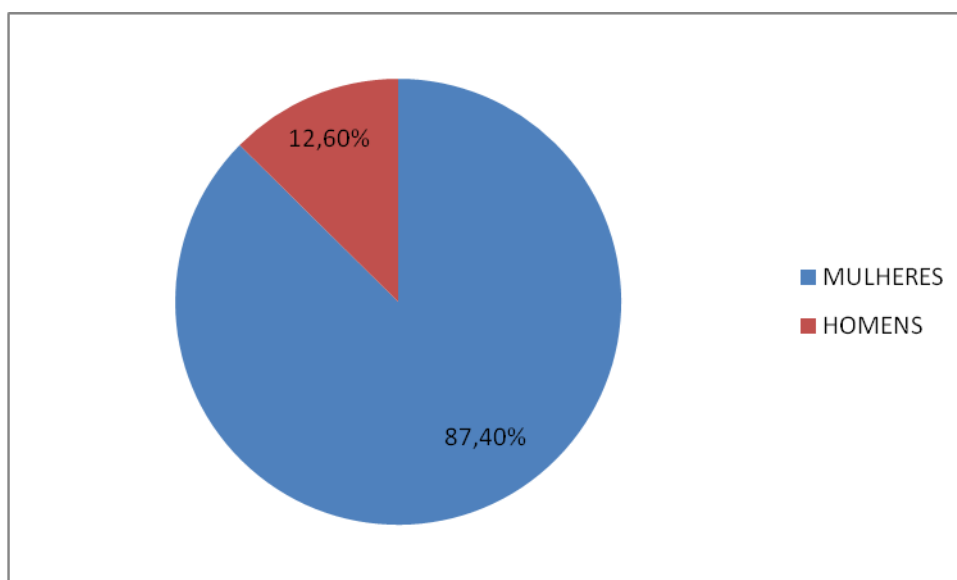


Figura 14: Gráfico da distribuição percentual de quando apenas um dos pais vive com os dependentes.
Fonte: IBGE, 2015.

Quando as alunas foram questionadas sobre a importância da contribuição oferecida pelos PAE, todas responderam que os PAE têm contribuído muito. As falas revelam:

“Se não fosse a escola oferecer a moradia, eu não teria condições de fazer o curso” (ALUNA 4).

“A assistência estudantil me ajuda muito, porque minha família não tem condições de pagar o meu transporte para a escola”(ALUNA 5).

“Meus pais teriam dificuldade em pagar as despesas de transporte, por isso, solicito que essa ajuda fique até eu finalizar o curso” (ALUNA 6).

A pesquisa reforça esse fato, pois mostra que, caso não houvesse a oferta da residência estudantil, 75% das alunas respondentes não teriam condições de continuar estudando (Figura 15).

Das respondentes que se beneficiam dos programas Auxílio Permanência e Auxílio Transporte, 18% afirmaram que não teriam condições de continuar estudando sem esses benefícios, 46% não souberam dizer se teriam condições de continuar estudando e 36% disseram que teriam condições de continuar os estudos (Figura 16).

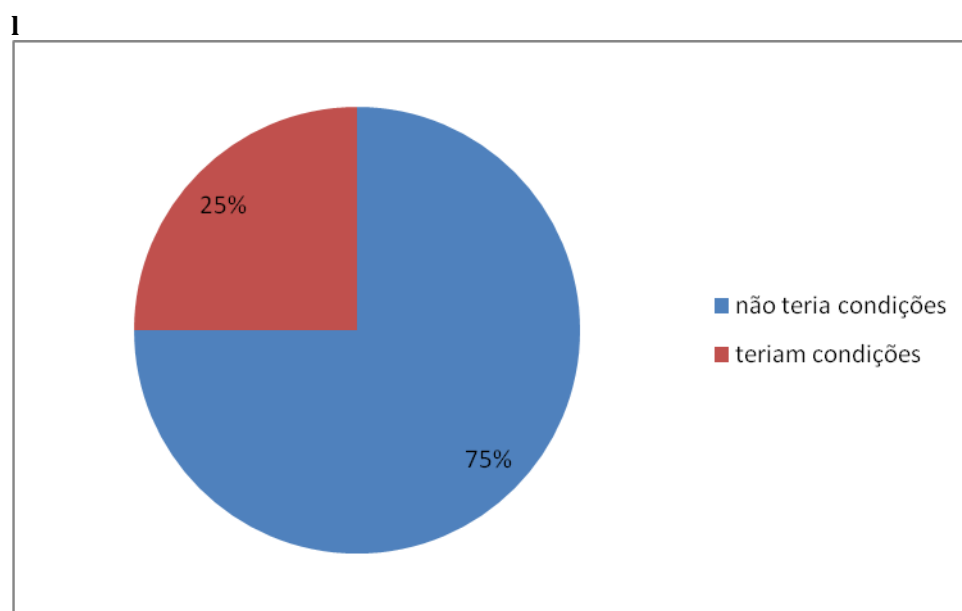


Figura 15: Gráfico da distribuição das alunas que teriam ou não condições de continuar estudando, caso não fosse ofertada o programa de Moradia Estudantil

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

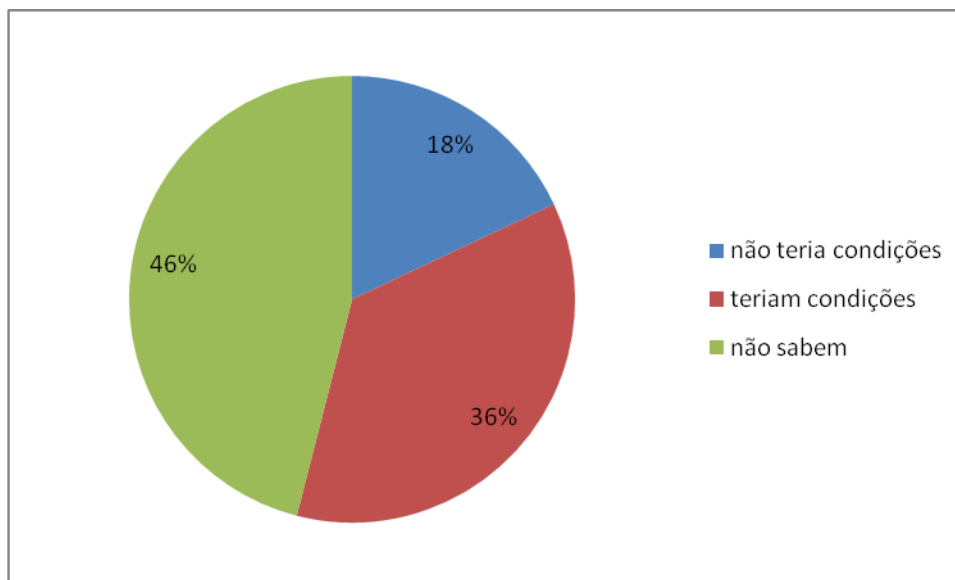


Figura 16: Gráfico da distribuição das alunas que teriam ou não condições de continuar estudando, caso não fossem ofertados os programas Auxílio Permanência e Auxílio Transporte

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Esses dados são extremamente relevantes, pois revelam claramente que a materialização das PPAE nos programas intervém positivamente na vida estudantil das alunas que deles necessitam. Todas as estudantes disseram que os PAE contribuem, direta ou indiretamente, para a complementação financeira, de forma a aliviar as despesas do núcleo familiar, que poderá suprir outras necessidades básicas.

Quando as alunas beneficiárias do programa Bolsa Moradia foram questionadas se esse programa era fundamental para a conclusão do curso, 94% responderam afirmativamente.

Nenhuma das estudantes participantes tem atividade remunerada, o que quer dizer que dependem totalmente de suas famílias e/ou dos programas de assistência estudantil oferecidos.

A entrevista realizada com o professor 2 esclarece como a residência estudantil o/a ajudou na sua formação:

“Eu tinha 14 anos quando entrei na escola, saí com 18 anos, e foi ali que eu aprendi a lavar, passar, aprendi a fazer tudo na escola, a gente trabalhava muito, era muito rigoroso, teve aluno que foi expulso por falta de disciplina, roubo, violência, tinha muito *bullying*, assédio moral, apesar desses termos não serem usados na época (1980), mas já existia. Na verdade posso afirmar com certeza que a grande maioria dos alunos que conseguiram estudar foi por causa da oferta da residência estudantil. Eu costumo dizer que eu sou fruto da assistência estudantil, se não houvesse a possibilidade de

morar e alimentar na escola eu não teria estudado, foi a condição *sine qua non* para a maioria dos alunos. Vinham até pessoas que tinham dinheiro, mas naquela época (final da década de 1970) a assistência estudantil não era só para alunos carentes, isso precisa ficar claro, os alunos moravam longe, independente de serem carentes ou não, mas tinham que morar na escola, mas a maioria era carente, tinha o exame de seleção, mas não tinha o viés de seleção por caráter sócio econômico, mas como as atividades da escola eram mantida pelos alunos, o aluno pobre fazia, mas o aluno rico também fazia. Não tinha discriminação, como a escola precisava da mão de obra dos alunos, então preenchiam-se todas as vagas”.

Esta frase marcante do/a entrevistado/a: “eu sou fruto da assistência estudantil” mostra que esta não pode ser vista apenas como um investimento por parte do Estado. Mais do que isso, é uma necessidade para que as instituições consigam desenvolver ações de enfrentamento das desigualdades de acesso e permanência nos IF.

Em relação à condição de igualdade, Benevides⁵² (1998) argumenta que os direitos sociais são os que garantem a redução das desigualdades. Na ausência destes, não se tem o princípio da igualdade. Portanto, não basta criar condições de igualdade para o acesso à universidade se no seu interior permanecerem condições desfavoráveis e desiguais para a permanência dos/as estudantes.

A autora afirma que

O contrário da igualdade não é a diferença, mas a desigualdade, que é socialmente construída, sobretudo numa sociedade tão marcada pela exploração classista. As diferenças não significam, necessariamente, desigualdades, isto é, não existe uma valoração hierárquica inferior/superior na distinção entre pessoas diferentes. Homens e mulheres são obviamente diferentes, mas a desigualdade estará implícita se tratarmos essa diferença estabelecendo a superioridade masculina, por exemplo. O mesmo pode ser dito das diferenças culturais e étnicas. Em outras palavras, a diferença pode ser enriquecedora, mas a desigualdade pode ser um crime (BENEVIDES, 1998, p. 140-141, grifos da autora).

Nesse mesmo caminho, a necessidade de uma política de assistência estudantil abrangente encontra respaldo na análise feita por

⁵² Maria Victória Benevides é socióloga, professora titular da Faculdade de Educação da USP e diretora da Escola de Governo, em São Paulo.

Sposati⁵³ (2011), segundo a qual a inexistência de políticas que atendam às necessidades sociais universais mantém a condição da desigualdade entre os cidadãos no usufruto dos direitos sociais. Com isso, ocorre a conversão das políticas sociais de direito em políticas de atendimento às condições mínimas para a sobrevivência.

Desta forma, as políticas educacionais devem ser complementadas por ações voltadas para o atendimento às especificidades de determinados grupos sociais que se encontram em condições de desigualdade (BENEVIDES, 1998).

4.3.1 Iguais...Mas Nem Tanto!

Podemos inferir a desigualdade de acesso aos PAE quando elencamos os dados gerais dos alunos e alunas do Câmpus Urutaí. Como mencionado, menos mulheres acessam os PAE, comparadas à quantidade de homens.

Os editais para seleção de alunos e alunas para as moradias estudantis deixam bem claro que os alunos podem ser selecionados em qualquer faixa etária para terem acesso à moradia estudantil, mas as alunas não. Portanto, o critério é diferente. Elas devem ter no mínimo 18 anos, ou seja, devem ser maiores de idade. Se não o forem, devem ser emancipadas.

Os editais de Bolsa Moradia Estudantil trazem critérios que, do ponto de vista da construção de condições de igualdade para homens e mulheres, podem ser questionados. Vejamos dois exemplos de editais que dispõem sobre o processo de seleção de vagas para Bolsa Moradia Estudantil oferecidas pelo IF Goiano - Câmpus Urutaí:

Pré-requisitos para ocupar as 15 vagas do alojamento feminino foram: i) Estar devidamente matriculado no IF Goiano – Urutaí; ii) Não ter sido desligado anteriormente da Política de Assistência Estudantil; iii) Ter 18 anos ou mais. Os pontos i e ii, são iguais para meninos e meninas, porém, o que difere, é o item iii que as meninas devem ter idade superior a 18 anos (EDITAL Nº 04/12 IF GOIANO – Câmpus Urutaí).

⁵³ Aldaíza Sposati é docente na PUC SP, assistente social com mestrado e doutorado em Estudos Pós-Graduados em Serviço Social e pós-doutorado na Faculdade de Economia/Universidade de Coimbra.

Oferecidas 17 vagas para Moradia Estudantil para meninas e 50 para meninos, só que meninas somente maiores de idade (EDITAL ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL Nº 01/2013).

Além de menor oferta de vagas para as mulheres e do critério diferenciado de acesso, as alunas residentes da moradia estudantil reclamam da diferenciação no trato, entre alunas residentes e alunas que não são residentes, e das regras impostas sobre as vestimentas de alunos e alunas. Vejamos três depoimentos de alunas moradoras:

“Gosto muito de morar aqui e a única coisa que poderia mudar é a escola passar a aceitar o uso de bermudas. As assistentes de alunos nem sempre chegam para conversar. Já fui ameaçada a perder a minha bolsa de moradia e não foi uma abordagem adequada, passei por um constrangimento muito grande na frente de uma amiga do meu curso que não é moradora, que me disse que se fosse com ela não tinha aceitado. Precisamos ter mais liberdade no uso de roupas pelo menos nos finais de semana e feriados, já eu não tem quase ninguém na instituição, não consigo usar apenas calças compridas o tempo todo e todos os dias da semana” (ALUNA 1).

“Eu acho que as regras impostas pela coordenação deveriam valer não só para as alunas internas, e sim para todas as alunas da instituição. E o meio para abordar ou falar seja no mínimo com respeito, sem precisar expor o aluno na frente de todos” (ALUNA 2).

“Muitas vezes a discriminação com os alunos parte de funcionários da própria instituição. Quando as regras institucionais são aplicadas com rigor diferente para bolsistas e não bolsistas. Chega a ser ridículo o aviso fixado nos prédios da instituição de ensino com a seguinte mensagem ‘Proibido o uso de roupas que vão contra a moral e os bons costumes’. É constrangedor ser considerada uma mulher vulgar ou contraventora da moral, até porque uma roupa pouco diz sobre o caráter de uma pessoa. Em um país democrático é muito falho rotular as pessoas pelo modo como se vestem. Nós, mulheres que deixamos nossas famílias em busca de estudo gratuito e de qualidade devemos ser respeitadas por nossos esforços.” (ALUNA 3).

Louro (1997) relata que a escola, utilizando-se de símbolos e códigos, afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ou seja, delimita espaços, separa e institui. A escola informa o lugar dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Aponta também aqueles/as que deverão ser modelos e permite que os sujeitos neles se reconheçam (ou não). O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir e assim constitui distintivamente os sujeitos. Os sentidos

precisam estar aguçados para sermos capazes de enxergar as variadas formas de constituição dos sujeitos envolvidas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar (LOURO, 1997).

No Brasil, a CF de 1988 simboliza um marco fundamental na instituição da cidadania e dos direitos humanos das mulheres. Mesmo assim, com todos os avanços, ainda ocorrem desigualdades. Na questão das residências estudantis, está claro que o acesso é feito de forma desigual. Aqui cabe um questionamento importante: está havendo falta de vagas de moradia estudantil para meninas menores de idade sob um discurso de controle da sexualidade feminina?

Quando falamos de controle sobre as mulheres, remetemo-nos ao conceito de patriarcado. Scott (1995) afirma que ele não designa o poder do pai, mas o poder dos homens como categoria social. O patriarcado é uma forma de organização social na qual as relações são regidas por dois princípios básicos: primeiro, as mulheres são hierarquicamente inferiores aos homens e, segundo, os jovens estão hierarquicamente subordinados aos homens mais velhos. A preponderância masculina ditada pelos valores do patriarcado conferiu maior valor às atividades masculinas em detrimento das atividades femininas, bem como legitimou o controle da sexualidade, dos corpos e da autonomia femininos e também estabeleceu papéis sexuais e sociais nos quais o masculino tem vantagens e privilégios (SCOTT, 1995).

Para Saffioti (1988), capitalismo e patriarcado estão intimamente relacionados, já que em ambos as relações que se estabelecem entre os sujeitos estão embasadas na dominação e expropriação, nas quais os homens, como categoria social, têm privilégios e vantagens sobre as mulheres, das quais se sentem, de forma geral, donos. Apesar de o patriarcado ser anterior ao capitalismo, ele intensifica as contradições que atuam na sociedade capitalista, particularmente quando diz respeito ao controle da reprodução humana.

Outra informação importante encontrada na pesquisa concerne às regras e (in)justiças. Quando as alunas foram perguntadas se conheciam as regras para pleitearem as vagas para os PAE, somente 5% disseram não conhecê-las; 58% disseram conhecer pouco e 37% disseram conhecer todas as regras.

Na sequência, foi perguntado o que achavam sobre a justiça/injustiça dessas regras. A Tabela 8 mostra que 82% das alunas acham que as regras para obtenção de acesso aos PAE são justas e muito justas. Somente 13% das alunas acharam que as regras são pouco justas e nenhuma achou as regras injustas.

Tabela 8 – Opinião das alunas que participam da assistência estudantil sobre grau de justiça nas regras

Grau de justiça	Participantes da Bolsa Moradia	Participantes de outros programas	Total
Muito justas	19%	18%	18%
Justas	63%	73%	68%
Pouco justas	13%	0%	5%
Injustas	0%	0%	0%
Não sei	6%	9%	8%
Total	100%	100%	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Uma informação que chama a atenção é o fato das alunas que participam do programa Bolsa Moradia enxergarem mais injustiças do que as estudantes que têm acesso aos outros dois programas. As moradoras apontam como principal injustiça a questão de não conseguirem ter acesso à Bolsa antes dos 18 anos ou a obrigatoriedade, nesse caso, de serem emancipadas, regra que não existe para os residentes masculinos.

Para confirmar esse dado, ainda foi perguntado para as respondentes se as regras são iguais para alunos e alunas nos PAE. A Tabela 10 evidencia que 69% delas, que são moradoras da residência estudantil, acham que as regras são diferentes para alunos e alunas; já 31% disseram que as regras são iguais.

A Tabela 9 mostra também que 64% das alunas beneficiárias de outros programas (Auxílio Transporte e Auxílio Permanência) consideraram que as regras são iguais para alunos e alunas, 27% que acharam o contrário e 9% não souberam responder.

Tabela 9 – Opinião das alunas sobre se as regras para pleitear vagas nos programas de assistência estudantil são iguais para alunos e alunas

Igualdade de regras	Participantes da Bolsa Moradia	Participantes dos Programas Aux. Transporte e Permanência	Total
Sim	31%	64%	50%
Não	69%	27%	45%
Não sei	0%	9%	5%
Total	100%	100%	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Interessante notar que, apesar de 82% (Tabela 8) das alunas moradoras estudantis julgarem que as regras para acessar os PAE são muito justas ou justas, 69% (Tabela 9) dessas mesmas alunas ponderaram que as regras são diferentes para alunos e alunas.

Uma questão instigante é: o que faz essas meninas identificarem justiça nas regras, embora as considere desiguais? Recorremos à obra de Chauí (2012) para explicar como a ideologia se utiliza de inúmeros meios para alienar o povo, tomando, por exemplo, a compreensão do que seja o Estado. Para o povo, o Estado seria a representação do interesse geral, mas, na verdade, ele é a expressão das vontades e interesses da classe dominante da sociedade. Quem rege os pensamentos de uma sociedade é a classe dominante, e o Estado é a forma pela qual os interesses da parte mais forte e poderosa da sociedade ganham a aparência de interesse de todos/as.

Sobre os pensamentos da classe dominante Marx e Engels (1998) esclarecem que

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes; eles são essas relações materiais dominantes consideradas sob a forma de

idéias, portanto a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; em outras palavras, são as idéias de sua dominação. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também uma consciência, conseqüentemente pensam; na medida em que dominam como classe e determinam uma época histórica em toda a sua extensão, é evidente que esses indivíduos dominam em todos os sentidos e que têm uma posição dominante, entre outras coisas também como seres pensantes, como produtores de idéias, que regulamentam a produção e a distribuição dos pensamentos da sua época; suas idéias são portanto as idéias dominantes de sua época (MARX; ENGELS, 1998, p. 48).

O poder da ideologia dominante é incomensurável. Entretanto, isso ocorre não apenas porque a burguesia, mediada pelo Estado, dispõe dos aparelhos ideológicos de hegemonia, mas, sobretudo, porque o poder da ideologia, com nos lembra Mészáros (2004, p.472),

[...] só pode prevalecer graças à vantagem da mistificação, por meio da qual as pessoas que sofrem as consequências da ordem estabelecida podem ser induzidas a endossar “consensualmente” valores e políticas práticas que são de fato absolutamente contrários a seus interesses vitais.

Para Chauí (2012), o papel da ideologia é impedir que a dominação e a exploração sejam percebidas em sua realidade concreta, por isso as diferenças são naturalizadas. A classe dominante só manterá seus privilégios se dominar politicamente e se possuir instrumentos para essa dominação. Esses instrumentos são o Estado e a ideologia. Por sua vez, o grande instrumento do Estado é o Direito, auxiliado pela ideologia. O papel do Direito é fazer com que a dominação não seja tida como uma violência, mas como legal, e seja, por isso, aceita. A lei é o direito do dominante e o dever é do dominado. Porém, se o Estado e o Direito fossem vistos como realmente são, ou seja, como instrumentos para o exercício consentido da violência, ambos não seriam respeitados e os dominados se revoltariam (CHAUÍ, 2012).

A ideologia substitui a realidade do Estado pela ideia do Estado. A maneira pela qual a classe dominante representa a si mesma se torna a maneira como todos os membros dessa sociedade pensam ou deveriam pensar. Desse modo, a ideologia é o processo em que ideias da classe dominante tornam-se ideias dominantes de todas as classes sociais, de modo que a classe que domina no plano material domina também no plano espiritual. Para que as ideias da classe dominante cheguem às

outras classes, ela as distribui através da educação, da religião, dos meios de comunicação, entre outras vias (CHAUÍ, 2012).

Outra teoria que, não de forma excludente, também pode ajudar a entender o motivo de as alunas identificarem as regras como justas, mesmo considerando-as desiguais, fundamenta-se na ideia de construção social baseada na divisão sexual do trabalho e nos papéis atribuídos às relações sociais de sexo. Hirata e Kergoat⁵⁴ (2007) a conceituam da seguinte forma:

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e socialmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.) (HIRATA; KERGOAT, 2007, p.599).

As autoras complementam discorrendo que a divisão social do trabalho tem dois princípios organizadores: o princípio de separação, pois existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres, e o princípio hierárquico, pois um trabalho de homem vale mais que um trabalho de mulher. Esses dois princípios podem ser aplicados mediante um processo específico de legitimação: a ideologia naturalista (HIRATA; KERGOAT, 2007).

Chauí (2005) descreve que a construção histórica dos papéis sociais masculinos e femininos baseados nas diferenças sexuais atribuem ao sexo masculino um valor positivo à sua condição biológica e um valor negativo às características biológicas da mulher. Essa atribuição de valores, explica a autora, permitiu as desigualdades que se produziram nas relações sociais entre os sexos, de modo a serem vistas como naturais e não como resultados da ação humana, o que dá o caráter de naturalização, portanto, de imutável (CHAUÍ, 2005).

⁵⁴ Helena Hirata é uma filósofa brasileira que nasceu no Japão. É especialista em Sociologia do Trabalho e do Gênero e professora da Universidade de Paris VIII. É autora de vários livros e artigos sobre feminismo, maternidade e divisão sexual do trabalho. Danièle Kergoat é socióloga e feminista francesa e diretora emérita de pesquisa do Centro de Pesquisas Sociológicas e Políticas (CRESPPA/CNRS) da Universidade Paris VIII.

A naturalização da inferioridade da mulher e, portanto, da aceitação da diferença tratada como desigualdade, de acordo com Chauí (1985), é fruto do modo de socialização das mulheres, que as coloca na qualidade de dependentes, “de seres para os outros e não com os outros” (CHAUÍ, 1985, p. 47) e em uma relação de inferioridade relativa ao homem.

Para Saffiotti (2009), o entendimento de que a diferença pertence ao reino da natureza e a igualdade é fruto do domínio político constitui o caldo ideológico para as normatizações e para a naturalização das relações dominação-submissão.

A força androcêntrica que estrutura a ordem social não precisa ser justificada para ser aceita. Essa força é concebida como neutra e estrutura o pensamento e o modo de agir e ser na sociedade, bem como formas de perceber e apreciar o mundo a partir do espaço social que cada um ocupa (BOURDIEU, 2002).

A partir dessas teorias sobre ideologia e considerando essas explicações sobre a naturalização do feminino e do masculino, compreendemos que a desigualdade entre os sexos se mantém, materializando-se em preceitos e regras nas instituições escolares sob interesses sociais igualmente naturalizados, constituindo-se em ideologia e se transformando em obstáculos para a igualdade.

CONCLUSÃO

Ao finalizar essa investigação científica, resgatei nas minhas lembranças um caminho repleto de dúvidas, angústias, conflitos, mas também de assimilações, descobertas, surpresas.

Sabendo que os IF são laboratórios densos e ricos para serem pesquisados, mergulhei em um tema - do qual me orgulho muito - que combinou assistência estudantil e gênero. Hoje, sinto-me contagiada pela vontade de fazer pesquisa, frente a questões instigadoras e desafiadoras.

Neste trabalho buscamos investigar de que forma as Políticas Públicas de Assistência Estudantil (PPAE) se materializam dentro do IF Goiano - Câmpus Urutaí, incorporando o olhar de gênero. Assim, conhecemos como se deu a formação histórica da assistência estudantil no Brasil e no IF Goiano - Câmpus Urutaí, bem como, recuperamos a história das mulheres no IF Goiano - Câmpus Urutaí e sua participação na assistência estudantil.

Vimos que as PPAE são importantes ações do Estado, cujo intento é a superação das desigualdades de acesso, permanência e êxito nas instituições de ensino. Sabemos que a assistência estudantil tem como objetivo dar condições aos/as estudantes, para que concluam sua trajetória acadêmica. Portanto, é necessário que esteja agregada à política educacional e seu acesso deve ser ampliado nas instituições de ensino.

O referencial teórico sobre políticas públicas que trouxemos para a construção dessa tese nos permitiu compreender que vários segmentos envolvem-se na sua formulação, tais como os grupos de interesse e os movimentos sociais, cada qual com maior ou menor influência dependendo do tipo de política formulada e de governo constituído, ou seja, como em qualquer outro assunto, as políticas públicas devem ser entendidas como produtos de relações contraditórias entre diferentes esferas da produção e reprodução social.

Verificamos por meio de levantamento histórico realizado sobre a assistência estudantil que ela se viabiliza como resultado de diferentes demandas, de lutas estudantis, de movimentos de dirigentes

institucionais, da sociedade civil como um todo, cada um fazendo sua própria história na formação e na consolidação das políticas públicas do país. Assim, compreendemos que a assistência estudantil deve ser entendida como um direito e os recursos aplicados como investimento, na formação escolar.

Investigando no Câmpus Urutaí, os dados sobre a constituição dos IF permitiram compreender melhor sua realidade em um contexto em que o governo aumentou o quantitativo de escolas voltadas para a educação profissional em todo o território nacional, a partir de 2008, possibilitando a interiorização da educação profissional e tecnológica pelo país, bem como o porquê de os IF terem então a possibilidade de conceder apoio financeiro a todos os/as seus/suas estudantes, tendo como base o Pnaes.

Conseguí enxergar melhor a realidade e as possibilidades das estudantes mulheres da região de Urutaí e especificamente daquelas que estão no Câmpus Urutaí, quando me apropriei melhor do que revelaram Hirata e Kergoat (2007) sobre o fato de que a divisão sexual do trabalho tem sua forma modulada histórica e socialmente, tendo como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva.

Os contornos do patriarcado foram se mostrando com maior clareza na medida em que manuseava os documentos e os dados, e assim, outra questão importante que foi compreendida nessa tese, foi a vinculação da questão da educação com o empoderamento, particularmente das mulheres.

Entendemos que é por meio da educação e da conscientização de sua condição e capacidade, que a mulher se sustenta em seu processo de empoderamento. A literatura mostrou que níveis mais altos de escolaridade estão associados ao empoderamento das mulheres, pois essas têm, em geral, e da mesma forma que os homens, mais capacidade de melhorar a própria qualidade de vida e a de suas famílias, isso ocorre porque existe mais autonomia nas decisões pessoais, no controle sobre o próprio corpo, na maior participação na vida pública.

Apesar da conquista das mulheres à educação ter acontecido há mais de cem anos, estudando o IF Goiano – Câmpus Urutaí tive mais uma

vez a noção do quanto é difícil a mudança social, pois a primeira mulher a se matricular na instituição foi no ano de 1979, ou seja, 26 anos depois da abertura do Câmpus, em 1953. Assim como, os registros revelaram que, nos últimos dez anos, o número de mulheres estudantes ainda é inferior ao dos homens.

Outra informação importante que a pesquisa revelou foi que 45% dos alunos que estudam no Câmpus Urutaí recebem benefício dos três principais programas de assistência estudantil, enquanto somente 30% das alunas recebem tais benefícios. Verificamos também, por meio das entrevistas, que a demanda daquelas pessoas que não são atendidas pelos programas não é registrada. Dessa forma, não tem como saber quantas mulheres (e homens) deixam de ter acesso aos programas, podendo então não ter acesso à escola.

Assim, afirmamos que a história do IF Goiano – Câmpus Urutaí mostrou que este sempre esteve voltada naturalmente para atender a um público masculino. As mulheres tiveram que superar desafios para ingressarem na instituição, dentre elas a falta de acesso à assistência estudantil.

A análise aqui realizada aponta que a assistência estudantil deve ser vista não apenas como um investimento por parte do Estado, mas uma necessidade para que as instituições consigam desenvolver ações de enfrentamento das desigualdades de acesso e permanência nas instituições de ensino.

Neste sentido, reafirma-se a análise de Guacira Louro (1997) quando diz que a escola, utilizando-se de símbolos e códigos, delimita espaços, separa e institui. Ou seja, a experiência escolar pode contribuir tanto para a reprodução de valores e atitudes que reduzem as oportunidades das meninas quanto para a mudança decisiva em suas vidas.

Vimos que as PPAE dentro do IF Goiano – Câmpus Urutaí ainda escondem diferenças e desigualdades de gênero. Principalmente, no PAE referente à moradia estudantil (Bolsa Moradia), onde, em edital publicado, as mulheres estudantes que não têm maioridade civil não podem participar de tais certames. Diferente dos homens, que podem

participar do processo seletivo em qualquer idade, ou seja, é um PAE que se materializa com desigualdade de acesso.

Vimos, também, que estereótipos e expectativas sobre as mulheres estudantes interferem no acesso e na permanência da aluna no PAE, pois além da menoridade civil ser um aspecto excludente descrito em edital, as vestimentas pode excluir uma estudante de um PAE. Estas construções a respeito do gênero geram expectativas e formas de condutas estereotipadas para o masculino e para o feminino, assim se mantém formas de desigualdades estruturais, além de desigualdades naturalizadas no ambiente escolar.

Estudando sobre a naturalização da desigualdade vivenciada por mulheres, vimos que ainda se materializam preceitos e regras nas instituições escolares, tornando-se obstáculos para a igualdade, como já analisava Saffioti (2009).

Trazer um estudo que debate a questão da assistência estudantil e gênero lança luz para a importância de, efetivamente, acompanhar a criação de ações que garantam melhores condições de acesso e permanência destas estudantes nas instituições de ensino, pois como foram analisados neste trabalho, os programas de assistência estudantil são fundamentais para que alunas de baixa renda continuem acessando e permanecendo na escola.

Entendo que este tipo de estudo que realizamos foi, e pode continuar sendo, um importante processo para que as desigualdades sejam percebidas, as histórias sejam reveladas e debatidas, para que se estabeleçam novas políticas públicas que garantam a inserção das mulheres nos ambientes estudantis. Questões como construção de mais creches para as mães estudantes, currículos acadêmicos que abordem a discussão de gênero, maior segurança nos campi e educação não sexista, ou seja, aprofundar o conhecimento sobre a questão de gênero é fundamental para romper com a lógica da divisão sexual da sociedade e do mundo do trabalho, presentes também nas instituições de ensino.

É importante evidenciar também, em uma dimensão individual, que este trabalho - e todo o estudo no curso de doutorado - mudaram minha visão sobre a educação, pois antes a via sob a perspectiva da lógica neoliberal. Acreditava que a escola podia ser tomada como um

modelo de empresa com seus métodos de gestão. Hoje, sob uma nova percepção, acredito que a escola é um direito de todos, assim, rejeito a concepção da escola no modelo empresarial, pois a escola é um lugar em que se formam seres humanos. Como recursos humanos, desenvolveremos seres humanos para serem exploradores ou explorados e, quando o mercado capitalista não precisar mais desses recursos serão eliminados, como mercadorias.

Somente o conhecimento pode tornar um ser humano capaz de compreender a realidade, ler nas entrelinhas o que os poderes econômicos e políticos não dizem claramente. Assim, a escola é o lugar onde aprendemos a criticar, questionar, sermos seres autônomos, tendo como base conhecimentos e saberes.

Estudar sobre o tema à luz de ‘um olhar de gênero’ desencadeou em mim uma série de sentimentos por eu ser filha, irmã, mãe, amiga, professora, ou seja, ter relacionamentos tão fortes com outras mulheres, suas vidas, suas histórias, suas vitórias e derrotas... um sentimento de sororidade.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Lúcia H. Rincón. **Imagens de mulher e trabalho na telenovela brasileira (1999-2001):** a força da educação informal e a formação de professores (as). São Paulo: Anita Garibaldi; Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2005.

ALBERTON, Maria Silveira. **Violação da infância:** crimes abomináveis: humilham, machucam, torturam e matam! Porto Alegre: AGE, 2005.

ANDRADE, Joana El-Jaick. **O marxismo e a questão feminina:** as articulações entre gênero e classe no âmbito do feminismo revolucionário. São Paulo, 2011. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/.../8/.../tde.../2011_JoanaElJaickAndrade_VOrig.pdf> Acesso em: 12 out. 2015.

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha:** ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005. 136p.

ARAÚJO, Maria Paula. **Memórias estudantis, 1937-2007:** da fundação da UNE aos nossos dias. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fundação Roberto Marinho, 2007. 307 p.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **Educação como política pública.** Campinas, SP: Autores Associados, 1997. 96 p.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. dos. **Políticas públicas e gestão local:** programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003. p. 38-44.

AZEVEDO, Luiz Alberto et al. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? **B. Técnico Senac: a R. Educação Profissional.** Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, p. 27-40, maio/ago., 2012.

BANDEIRA, Lourdes Maria. Divisão sexual do trabalho – práticas simbólicas e práticas sociais. In: SIQUEIRA, Deis. POTENGY, Gisélia. CAPPELIN, Paola. (Orgs.). **Relações de trabalho, relações de poder.** Brasília: Editora UnB, 1997, p. 155-176.

BARROSO, Carmen Lúcia de Melo; MELLO, Guiomar Namó. O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 15, p. 47-77, 1975.

BATLIWALA, Srilatha. El significado del empoderamiento de las mujeres: nuevos conceptos desde la acción. In: LEÓN, Magdalena. **Poder y empoderamiento de las mujeres.** Santa Fe de Bogotá: T/M Editores,

1997. p. 187-211. Disponível em: <http://www.congresoed.org/wp-content/uploads/2014/10/D4_Batliwala_1997.pdf> Acesso em: 01 nov. 2015.

BENEVIDES, Maria Victoria. Democracia de iguais, mas diferentes. In: BORBA, Angela; FARIA, Nalu.; GODINHO, Tatau. (Org.). **Mulher e política: gênero e feminismo nos Partido dos Trabalhadores**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998. p.137-150. Disponível em: <http://novo.fpabramo.org.br/uploads/Mulher_e_politica.pdf> Acesso em: 02 mar. 2014.

BEHRING, Elaine Rosseti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2006 .

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Crise do capital, fundo público e valor. In: BOSCHETTI, Ivanete et al. (Org). **Capitalismo em crise: política social e direitos**. São Paulo, Cortez, 2010.

BLAY, Eva Alterman.; CONCEIÇÃO, Rosana R. da. A mulher como tema nas disciplinas da USP. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 76, p. 50-56, fev., 1991.

BLAY, Eva Alterman. Gênero e políticas públicas ou sociedade civil, gênero e relações de poder. In: SILVA, A.L. et al. (Orgs.). **Falas de gênero: teorias, análises, leituras**. Florianópolis: Mulheres, 1999. , p. 133-146.

BOURDIEU, Pierre. O capital social – notas provisórias. In: CATANI, Afranio; NOGUEIRA, Maria Alice. (Orgs.) **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kuhner. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 160 p.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Primeira Lei Geral de educação no Brasil. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Educa%C3%A7%C3%A3o-no-Imp%C3%A9rio/lei-de-15-de-outubro-de-1827.html>> . Acesso em: 15 maio 2015

_____. Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitais 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 nº 13.197 de 25 de setembro de 1918. Cria uma Fazenda Modelo de Criação no distrito de Urutahy, termo e comarca de Ipamery no Estado de Goyaz. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 27 de set. 1918.

_____. **Constituição Federal de 1934** - Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em : 15 maio 2015.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 10 nov. 1937.

_____. **Constituição Federal do Brasil, 1937**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 15 maio 2015.

_____. Lei nº 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.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (de 18 de setembro de 1946)** Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm> Acesso em: 15 maio 2015.

_____. **Decreto nº 20.302, de 2 de Janeiro de 1946**. Aprova os Regimentos das Diretorias do Ensino Superior, Ensino Secundário, Ensino Comercial e Ensino Industrial, do Ministério da Educação e Saúde. 1946b. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-20302-2-janeiro-1946-327736-norma-pe.html>>. Acesso em: 13 out. 2015

_____. Decreto-lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 23ago. 1946 c.

_____. Decreto nº 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.

_____. Lei nº 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 julho de 1953.

_____. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. de 1961.

_____. Lei nº 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.

_____. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971.

_____. Decreto 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.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. Lei nº 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 nº 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 nº 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.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Que aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 10 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. Trajetória da Mulher na Educação Brasileira 1996-2003. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/estatisticas/trajetoria_mulher/default.htm>. Acesso em: 14 set. 2014.

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

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004. 104 p.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais**. 2007. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/datas/mulher/mulherhoje.html>>. Acesso em: 14 set. 2014.

_____. Portaria Normativa Nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf> Acesso em: 08 fev. 2013.

_____. Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007.

_____. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez. 2008.

_____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Regulamenta o Programa Nacional de Assistência Estudantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 14 set 2014.

_____. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013. 114 p.

_____. Ministério da Educação. Instituto Federal Goiano. **IF Goiano – Câmpus Urutaí**. 2014. Disponível em: <<https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/urutai>> . Acesso em: 12 dez. 2014.

_____. Lei nº 13.005 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 16 set. 2015.

_____. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Relatório Anual Socioeconômico da Mulher**. 1ª Impressão. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, março de 2015. 181p.

BRZEZINSKI, Iria. SANTOS, Cristiano Alexandre dos. **Sentindo e significados da política: ação e liberdade** - Brasília: Liber Livro, 2015. 176p.

CARLOTO, Cássia Maria. Ruptura ou reforço da dominação: gênero em perspectiva. In: GODINHO, Tatau; SILVEIRA Maria Lúcia da (Org.). **Políticas públicas e igualdade de gênero**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004. 188p. p.149-156.

CHAUÍ, Marilena. Participando do debate sobre mulher e violência. In: FRANCHETTO, Bruna; CAVALCANTI, Maria Laura; HEILBORN, Maria Luiza (Org.). **Perspectivas antropológicas da mulher**. 4. ed. São Paulo: Zahar, 1985.

_____. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

COELHO, Clair Castilhos. Gênero e políticas públicas. In: SILVA, Alcione Leite da; LAGO, Mara Coelho de Souza; RAMOS, Tânia Regina Oliveira (Orgs.). **Falas de gênero: teorias, análises, leituras**. Florianópolis: Mulheres, 1999.

COELHO, Juçara Eller. **A desvinculação dos ensinos médio e técnico na escola técnica federal de Santa Catarina – unidade Florianópolis - a partir do decreto n 2.208/97 (1997-2004)**. Florianópolis, 2012.

CORREIA, Maria Valéria Costa. **O Conselho Nacional de Saúde e os rumos da política de saúde brasileira: mecanismo de controle social frente às condicionalidades dos organismos financeiros internacionais**. 2005. 342f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: UNESP; Brasília: Flacso, 2000. 243p.

DAL-FARRA, Rossano André. LOPES, Paulo Tadeu Campos . Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013.

DELPHY, Christine. A materialist feminismis possible. In: _____ **Close to home: a materialist analysis of women's oppression**. University of Massachusetts Press, 1984. p. 154-161.

ENGELS, Frederich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1977. 215p.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 272p.

EVERARDO, Maribel Rios. Metodologia de las ciencias sociales y perspectiva de genero. In: GRAF, Norma Blazquez; PALACIOS, Fatima Flores; EVERARDO, Maribel Rios (Orgs.). **Investigacion feminista: epistemologia, metodologia e representaciones sociales**. Ciudad de México, Universidad Autonoma de México, 2010. Disponível em:

<<http://computo.ceiich.unam.mx/webceiich/docs/libro/Investigacion%20Feminista.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2015.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social**. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1991 (Primeiros Passos).

FARAH, Marta Ferreira Santos. **Gênero e políticas públicas**: iniciativas de governos subnacionais no Brasil. São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v12n1/21692.pdf>> Acesso em: 09 set. 2015.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>> Acesso em: 14 out. 2015.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Autores Associados, 1989.

FERNANDES, Juliana Cristina da Costa. **Educação tecnológica e empregabilidade**: revelações de egressos. 2012. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1313> . Acesso em: 10 maio 2014.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Estudantis e Comunitários. Assistência Estudantil: uma questão de investimento. 2000. Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/decanatos/dac/fonaprace/documentos/assist_est.html> Acesso em: 25 jun. 2013.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**: A vontade de saber. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999. v.1.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2001b. p. 69-90.

_____. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio e técnico. Brasília: INEP, 2006.

GOMES, Carlos Minayo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

GORENDER, Jacob. **In: A ideologia alemã**. Introdução de Jacob Grender; tradução Luís Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Clássicos) 119p.

GROSSI, Miriam Pillar. “Identidade de Gênero e Sexualidade”. **Antropologia em Primeira Mão**, n. 24, Florianópolis, PPGAS/UFSC, 1998.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel**. Trad. Dario Canali. 5.ed. Porto Alegre: L&PM Editores, 1986.

HAHNER, June E. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. Revista: **Estudos Feministas**, Universidade Federal de Santa Catarina. v. 19, n. 2. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200010> Acesso em: 12 out. 2014.

HIRATA, Helena. Globalização, trabalho e tecnologias uma perspectiva de gênero. **Presença da Mulher**, ano XI, n. 30. p 23-29, 1997.

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: 14 ago. 2014.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores). Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh_thomas_hobbes_leviatan.pdf.> Acesso em: 10 mar. 2015

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, 2001. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>.> Acesso em: 13 ago. 2013.

IAMAMOTO, Marilda Vilella. V. **Renovação e conservadorismo no Brasil**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002. Disponível em: <https://priscillaagapito.files.wordpress.com/2015/03/iamamoto-marilda-renovac3a7c3a3o-e-conservadorismo-no-servic3a7o-social-ensaios-crc3adicos.pdf>.> Acesso em: 17 nov. 2015.

INÁCIO FILHO, Geraldo. Escolas para mulheres no Triângulo Mineiro (1880-1960). In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (Org.). **Novos temas em História da Educação Brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia-MG: EDUFU, 2002. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art14_15.pdf.> Acesso em: 13 maio 2014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo de Educação Superior**. Brasília: INEP, 2006

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> . Acesso em: 13 abr. 2014.

KERGOAT, D. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. Trad. Miriam Nobre. In: HIRATA, H. (Org.). **Dictionnaire critique du féminisme**. Paris: Presses Universitaires de France, 2000. Tradução em 2003. Disponível em: <http://polignu.org/sites/default/files/mulheres/data_curta/adivisaosexualdotrabalho_0.pdf> Acesso em: 12 nov. 2014.

KOWALSKI, Aline Viero. Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/5137>>. Acesso em: 17 ago.13.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. 2. ed. Brasília: Inep Reduc, 1991. 125 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002671.pdf>> . Acesso em: 18 set. 2014.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo**. Tradução de Anuar Aiex e E. Jacy Monteiro. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores). Disponível em: <http://www.xr.pro.br/IF/LOCKE-Segundo_tratado_Sobre_O_Governo.pdf> . Acesso em: 12 nov. 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. Disponível em: <<https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/03/genero-sexualidade-e-educacao-guacira-lobes-louro.pdf>>. Acesso em: 12 maio. 2013.

_____. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.) **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

MACEDO, Goiácira Nascimento Segurado. **A construção da relação de gênero no discurso de homens e mulheres, dentro do contexto organizacional**. 2003. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=237> Acesso em: 15 maio 2013.

MAGALHÃES, Rosélia Pinheiro. **Assistência estudantil e o seu papel na permanência dos estudantes de graduação: a experiência da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. 2013. Disponível em: <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/23271/23271.PDF>> Acesso em: 13 nov. 2014.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). In: HADDAD, Fernando. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no Brasil (1932) e Manifesto dos Educadores (1959)**. Recife: Joaquim Nabuco; Brasília: MEC, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo : Atlas, 2003.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002. 317p.

MARX, Karl. **O capital**. 7. ed. São Paulo: Difel, 1982.

_____. Para a crítica da economia política. In: GIANNOTTI, José Arthur (org.). **Os Economistas – Marx**. São Paulo: Abril Cultural. 1982b. p. 1-132.

_____. **Manuscrtos econômicos-filosóficos**. São Paulo, Boitempo, 2006. Disponível em: <http://petdireito.ufsc.br/wp-content/uploads/2013/05/manuscrtos-economicos-e-filos%C3%B3ficos_-marx.pdf> . Acesso em: 13 set. 2014.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 288 p. Disponível em: <http://www.histedbr.unir.br/downloads/3782_contribuicao_a_critica_da_economia_politica.pdf> . Acesso em: 13 set. 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto Comunista. In: _____. **Textos**. São Paulo: Edições Sociais; Alfa- Omega, 1982. v.3.

_____. **A ideologia alemã**. Introdução de Jacob Gorender; tradução Luís Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Clássicos) 119p. Disponível em: <http://www.usp.br/cje/anexos/pierre/aideologiaalema_karlmarx_e_engels.pdf> Acesso em: 13 set. 2014.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. Marxismo e feminismo: afinidades e diferenças. **Crítica Marxista**, São Paulo, v.1, n. 11, p. 89-97, 2000. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/dossie58Dossie%204.pdf> Acesso em: 13 maio 2014.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1976. 400 p.

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: 12 fev. 2015.

OLIVEIRA, Lílian Sarat de. **Educação e religião das mulheres no Brasil do século XIX: conformação e resistência**. In: CONGRESSO FAZENDO GÊNERO – CORPO, VIOLÊNCIA E PODER, 2008, Florianópolis. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST27/Lilian_Sarat_de_Oliveira_27.pdf> Acesso em: 14 mar. 2014.

OLIVEIRA, Francisco de. **Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita**. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Suzana (Org.). **A educação superior no Brasil**. Brasília: CAPES, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139317por.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2013.

PASTORINI, Alejandra. Quem mexe os fios das políticas sociais? Avanços e limites da categoria “concessão-conquista”. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 18, n.53, p.80-101, mar. 1997.

PERONI, Vera Maria; CAETANO, Maria Raquel. Redefinições no Papel do Estado: Terceira Via, Novo Desenvolvimentismo e as Parcerias Público-Privadas na Educação. In: ANPED SUL. SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012.

POCHMANN, M. **A batalha pelo primeiro emprego: a situação atual e as perspectivas do jovem no mercado de trabalho brasileiro**. 2.ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007. 120p.

RAGO, Luzia Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar Brasil 1890-1930**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. 209p.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 267p.

ROSEMBERG, Fúlvia; MADSEN, Nina. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo In: BARSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jacqueline (Org.). **O Progresso das Mulheres no Brasil 2003–2010**. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011. p. 393-433. Disponível em: <http://onumulheres.org.br/wp-content/themes/vibecom_onu/pdfs/progresso.pdf> . Acesso em: 12 maio. 2014.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Movimentos sociais: a face feminina. In: CARVALHO, Nanci Valadares. (Org.). **A condição feminina**. São Paulo: Vértice, 1988. p. 143-178.

_____. Ontogênese e filogênese do gênero: ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra mulheres. Série Estudos/Ciências Sociais/FLASCO-Brasil. 2009. Disponível em <http://www.flasco.org.br/portal/pdf/serie_estudos_ensaios/Heleieth_Saffiotti.pdf .> Acesso em: 05 jun. 2013.

SALVADOR, Evilásio. **Fundo Público e o financiamento das Políticas Sociais no Brasil**. I Simpósio de Orçamento Público e Políticas Sociais. Universidade Estadual de Londrina (UEL). v. 14. n. 2, p. 4, 2012. Disponível em: <www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/download .> Acesso em 14 out. 2015.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 8.ed. Campinas: Autores Associados, 2003. 242p.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008. 472p.

_____. História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil. In: LOMBARDI, José. C.; SAVIANI, Demerval. (Orgs.). **História, educação e transformação: tendências para a educação pública no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. 224p.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Revisão de Tomaz Tadeu da Silva. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p. 71-99. Título original: *Gender and the Politics of History*.

SILVA, Sérgio Gomes. Preconceito e discriminação: as bases da violência contra a mulher. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, v.30, n. 3, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000300009> . Acesso em: 12 nov. 2015.

SINGH , Kishore. O direito à educação: países concordam em promover o acesso das mulheres à educação. **Journal USA**. v. 15 , n. 12 jun. 2011. Disponível em: <http://photos.state.gov/libraries/amgov/30145/publications-portuguese/Educating_Women_and_Girls_0611p.pdf> Acesso em 13 nov. 2015.

SILVEIRA, Míriam Moreira da. **A assistência estudantil no ensino superior**: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras. 2012. Disponível em: <[file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/MIRIAM.SILVEIRA_A%20Assist%C3%Aancia%20Estudantil%20no%20Ensino%20Superior%20E2%80%93%20uma%20a%20n%C3%A1lise%20sobre%20as%20pol%C3%ADticas%20de%20perman%C3%Aancia%20das%20universidades%20federais%20brasileiras%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/MIRIAM.SILVEIRA_A%20Assist%C3%Aancia%20Estudantil%20no%20Ensino%20Superior%20E2%80%93%20uma%20a%20n%C3%A1lise%20sobre%20as%20pol%C3%ADticas%20de%20perman%C3%Aancia%20das%20universidades%20federais%20brasileiras%20(2).pdf)> Acesso em 12 set. 2013.

SOARES, Vera. Políticas públicas para igualdade: papel do Estado e diretrizes. In: **Políticas públicas e igualdade de gênero**. GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lúcia da (Org.). São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004. 188 p. (Cadernos da Coordenadoria Especial da Mulher) v.8, p.113-126. Disponível em: <<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05630.pdf>> Acesso em: 12 nov. 2013.

SOIHET, Rachel. **Condição feminina e formas de violência**: mulheres pobres e ordem urbana (1890-1920). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989. 308p.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008. 320p.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, v.8, n. 16, p. 20-44, jul./dez., 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em 11 ago. 2013.

SPOSATI, Aldaíza. Tendências latino-americanas da política social pública no século 21 . Revista Katálysis, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 104-115, jan./jun. 2011.

STROMQUIST, Nelly. La búsqueda del empoderamiento: En qué puede contribuir el campo de la educación. In: LEÓN, Magdalena. **Poder y empoderamiento de las mujeres**. Santa fé de Bogotá: Tercer Mundo y UN Facultad de Ciencias Humanas, 1997. Disponível em <http://alamo.colson.edu.mx:8085/sitios/CESS/091020_frutosTrabajo/frutos_archivos/Denman1999%20Podery%20empoderamiento.pdf> Acesso em 19 out. 2015.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007. 328p.

VIANA, Mônica Josiane Coelho. A política de assistência estudantil e a contrarreforma universitária: estudo sobre o programa de moradia universitária na universidade federal do ceará. 2012. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7513/1/2012-DIS-MJCVIANA.pdf>> Acesso em: 06 maio 2014.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Políticas educacionais e superação das discriminações de gênero: o caso do PNE. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero: Gênero e Preconceito, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/V/Vianna-Unbehaun_23.pdf> Acesso em 12 nov. 2013.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez, 1992.102p.

VOLPATO, Gilson Luiz. **Pérolas da redação científica**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 189p.

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO PARA AS ALUNAS QUE PARTICIPAM DOS PROGRAMAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

CATEGORIA 01 – PERFIL GERAL DAS ALUNAS – SUJEITOS DA PESQUISA

- . Nome (**opcional**): _____
- . Idade: _____ anos
- . Cidade em que nasceu em: _____
- . Estado: _____
- . Estado civil: () solteira () casada () viúva ()
divorciada () mora com companheiro(a)
- . Tem filhos? () sim () não
- . Se sim, quantos filhos: _____
- . Qual a distância, em km, de sua casa até o Câmpus Urutaí? _____
- . Realiza alguma atividade remunerada? () sim () não
- . Ano de ingresso na Instituição: _____
- . Qual o nível do seu Curso? () Técnico () Graduação
- . Nome do Curso: _____
- . Série ou período que está cursando: _____
- . Qual o rendimento mensal da sua família? (Tomando por base o salário mínimo, R\$ 724,00)?
- a. () até 1 salário c. () 5 a 7 salário e. () 11 a 13 salário
b. () 2 a 4 salário d. () 8 a 10 salário f. () acima de 14
salário g. () não sei
- . Quantas pessoas residem na sua casa, considerando você? _____
- . A renda da sua família é garantida pelo(s):
- a. () pai b. () mãe c. () pai e mãe d. () você
e. () outros: _____
- . De quais programas da assistência estudantil você participa?
- () Auxílio moradia
() Auxílio permanência
() Auxílio transporte
- . Qual o grau de conhecimento sobre as regras para pleitearem as vagas para os programas de assistência estudantil? em relação ao programa de assistência estudantil que você recebe?
- () Conheço todas as regras () Conheço pouco
() Conheço nada () Não sei

. As regras para participar dos programas de assistência estudantil na sua opinião são:

- () Muito justas () Injustas
 () Justas () Não Sei
 () Pouco justas

Comentar (opcional):

. Se **não** houvesse a oferta de programa de assistência estudantil, você teria condições de vir estudar no Câmpus Urutaí?

- () Sim () Não () Não sei

Comentar (opcional):

. Qual o grau de satisfação em relação ao programa de assistência estudantil que você recebe?

- () Muito satisfeita () Satisfeita
 () Pouco satisfeita () Insatisfeita

Comentar (opcional):

. Você já sofreu algum tipo de discriminação na escola?

. As regras para pleitear vagas nos programas de assistência estudantil são iguais para alunos e alunas?

- () Sim () Não () Não sei

Comentar (opcional):

As perguntas abaixo são sobre a residência estudantil. Só responda às perguntas abaixo se você for residente da moradia estudantil.

. A convivência com os demais colegas na residência contribui para sua permanência no Câmpus?

- a. () Sim b. () Não c. () Não sei

. Você já presenciou alguma situação de uma colega ser humilhada por outra?

- a. () Sim b. () Não c. () Não sei

. Você já presenciou alguma discriminação na residência?

- a. () Sim b. () Não c. () não sei

Se sim, qual (is)? _____

. A convivência com as colegas, na residência estudantil:

- a. () colabora com os meus estudos b. () atrapalha os meus estudos
c. () não interfere nos meus estudos d. () Não sei

. A residência estudantil é fundamental para a conclusão do seu curso?

- a. () Sim b. () Não c. () Não sei

Porque?

. Em relação a residência estudantil, você se sente:

- () parcialmente satisfeita () satisfeita () indiferente
() insatisfeita () Não sei

Comentar (opcional):

. Você considera o Regulamento das Residências Estudantis do IF Goiano:

- a. () ótimo b. () bom c. () regular d. () deficiente

. Como você considera as normas disciplinares para as alunas residentes?

- a. () Rígidas b. () Adequadas c. () Leves d. () Não sei

Comentar (opcional):

APÊNDICE B**QUESTIONÁRIO PARA EX-ALUNOS/AS**

1. A residência estudantil foi importante para o acesso e conclusão do seu curso?
2. Você se lembra desde quando é ofertada a residência estudantil no atual IF Goiano - Câmpus Urutaí?
3. Como era realizada a disciplina dos residentes? Havia muito rigor? Quem eram os responsáveis por estes alunos?
4. Os alunos tinham de trabalhar para permanecer com o benefício da moradia estudantil? Se sim, como eram controlados estes trabalhos?
5. Quais os principais motivos que os levavam a perderem a residência?
6. Como era a dinâmica nas residências estudantis, ou seja, eram oferecidos, por exemplo, duas refeições diárias e café da manhã? A infraestrutura era adequada? Normalmente, quantos alunos dividiam o quarto?
7. Como era sua relação com os demais colegas e com a gestão, enquanto aluno residente?
8. Tente traçar um paralelo entre as principais características da residência estudantil vivenciada por você, enquanto aluno, e a que é ofertada atualmente.
9. Ser aluno residente contribuiu para sua formação profissional? Em caso afirmativo, em que aspectos?
10. Na sua época de estudante, havia muitas mulheres estudantes?
11. Como era a vida acadêmica dessas alunas? Elas tinham algum benefício da assistência estudantil?
12. Você se lembra de algo importante que não está contemplado nos demais itens, sobre a residência estudantil, que poderá contribuir com esta pesquisa?
13. Quantos funcionários havia na escola na época em que você estudava? Quantos destes funcionários eram homens e quantos eram mulheres? Quais as principais funções que cada um dos sexos desempenhava?
14. Quantos professores havia na escola na época em que você estudava? Quantos desses professores eram homens e quantas eram mulheres?

APÊNDICE C**QUESTIONÁRIO PARA OS/AS SERVIDORES/AS**

1. Você se lembra desde quando são ofertados programas de assistência estudantil, tais como a residência estudantil, no atual IF Goiano - Câmpus Urutaí?
2. Havia muitas mulheres trabalhando no Câmpus? Se sim, você sabe estimar a quantidade de homens e mulheres? Quais as principais funções desempenhadas pelas mulheres? E pelos homens?
3. Havia muitas mulheres estudantes no Câmpus? Você já presenciou algum tipo de discriminação por serem alunas (mulheres)?
4. Como era a vida acadêmica dessas alunas? Elas tinham algum benefício da assistência estudantil?
5. Você se lembra de algo importante que não está contemplado nos demais itens, sobre a história do IF Goiano – Câmpus Urutaí, que poderá contribuir com esta pesquisa?

APÊNDICE D**QUESTIONÁRIO PARA OS GESTORES DOS PROGRAMAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL**

- 1 A Coordenação de Assistência ao Educando desenvolve ações que garantem a igualdade de acesso ao CâmpusUrutaí?
- 2 Os critérios de seleção são adequados à realidade dos estudante?
- 3 Os critérios de seleção adotados são claros quanto à distribuição dos benefícios?
- 4 Os Programas de Assistência Estudantil garantem a permanência de estudantes de baixa condição socioeconômica na escola?
- 5 Os Programas de Assistência Estudantil contribuem para a melhoria das condições econômicas, sociais, políticas, familiares, culturais, físicas e psicológicas dos estudantes?
- 6 Os Programas de Assistência Estudantil asseguram aos estudantes igualdade de oportunidade no exercício das atividades acadêmicas?
- 7 Existe demanda para o Programa de Moradia Estudantil?
- 8 A divulgação das ações da Coordenação de Assistência ao Educando é realizada adequadamente?
- 9 Os critérios de seleção são divulgados adequadamente?
- 10 Os critérios de seleção são igualitários entre os alunos e alunas?
- 11 Os estudantes conhecem os programas de Assistência Estudantil oferecidos no Câmpus Urutaí?
- 12 Os estudantes, quando ingressam no IF Goiano - Câmpus Urutaí , são informados sobre o direito à Assistência Estudantil?
- 13 No período de inscrição dos Programas de Permanência, os estudantes têm acesso às informações e aos procedimentos necessários?