



Instituto Politécnico de Santarém
Escola Superior de Educação
Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária

**PAPÉIS DE GÊNERO E EVASÃO ESCOLAR: UM ESTUDO
COMPARATIVO ENTRE ALUNAS E ALUNOS DE UM *CAMPUS* DO
INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA**

Larissa Carvalho Toth.

Orientadora: Professora Doutora Maria João Cardona

Coorientadora: Professora Doutora Maria Cristina Madeira da Silva

Junho de 2016



Instituto Politécnico de Santarém
Escola Superior de Educação
Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária

**PAPÉIS DE GÊNERO E EVASÃO ESCOLAR: UM ESTUDO
COMPARATIVO ENTRE ALUNAS E ALUNOS DE UM *CAMPUS* DO
INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de mestre no âmbito do Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.

Larissa Carvalho Toth.

Orientadora: Professora Doutora Maria João Cardona

Coorientadora: Professora Doutora Maria Cristina Madeira da Silva

Junho de 2016

RESUMO

A presente dissertação de mestrado apresenta o estudo sobre a influência dos papéis sociais de gênero no processo de evasão escolar nos cursos do *Campus* Estrutural do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – no primeiro semestre de 2015. Para tanto, foram consideradas/os evadidas/os as/os estudantes que iniciaram e não finalizaram algum curso ofertado no referido semestre. A pesquisa teve por base a metodologia qualitativa, com análise documental e entrevistas semi-diretivas aplicadas a uma amostra de alunas/os evadidas/os levantada com dados colhidos do Registro Acadêmico do *Campus*. A partir da análise dos dados obtidos, observou-se a correlação entre a trajetória escolar e pessoal, rotina familiar atual e contexto socioeconômico que interferem no processo de evasão escolar. Os resultados demonstram, ainda, a importância do trabalho conjunto entre as diversas políticas públicas para atendimento integral das demandas dos sujeitos, uma vez que os fatores externos à política de educação tem forte influência no processo de evasão escolar. Como principais pontos a serem considerados para o enfrentamento à essa problemática encontram-se o desenvolvimento de projetos que aprofundem a temática da relação entre papéis de gênero e evasão escolar para sensibilização e empoderamento das/os estudantes; garantia de uma equipe profissional mínima para atendimento e acompanhamento das demandas discentes; investimento em projetos de pesquisa e extensão com participação direta das/os discentes e avaliação dos horários de oferta dos cursos.

Palavras-chave: evasão escolar, papéis sociais de gênero, trajetória escolar, contexto socioeconômico.

ABSTRACT

This dissertation presents a study on the influence of gender social roles in the school evasion process in courses from *Campus* Estrutural at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Brasilia (IFB) - in the first semester of 2015. Therefore, it was considered as evaded students the ones that started but did not finish any of the courses offered in that semester. The research was based on a qualitative methodology, with documental analysis and semi-directive interviews applied to a sample of evaded students selected from data collected with the Campus' Academic Registry. Through the data analysis, it was observed a correlation between school and personal history, current family routine and socioeconomic context that interfere in the school evasion process. Results also show the importance of integration among all public policies for comprehensive care of individuals, since external factors not directly related to the education policy has strong influence in the school evasion process. The main points to be considered for dealing with this problem are the development of projects that deepen the theme of the relationship between gender roles and school evasion for the awareness and empowerment of students; guaranty of a professional team to attend and monitor students' demands; investments in research and extension projects with students direct participation and evaluation of the courses offer hours.

Keywords: school evasion, gender social roles, school history, socioeconomic context.

AGRADECIMENTOS

Pelo grande contributo e colaboração para o desenvolvimento deste trabalho, agradeço a todos que se disponibilizaram a participar, direta ou indiretamente, deste estudo.

À professora Doutora Maria João Cardona, pela orientação e saber compartilhado.

À professora Doutora Maria Cristina Madeira da Silva, pelo incentivo, presença, apoio e direcionamento durante todo esse processo.

Às/Aos docentes do Instituto Politécnico de Santarém, pelo imenso conhecimento compartilhado e apoio nos estudos.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, por proporcionar essa grande experiência acadêmica e profissional às/aos seus servidores.

Aos meus pais pelo apoio incondicional de sempre e às minhas irmãs, pelos momentos de descontração também necessários no decorrer do processo.

À sempre presente Adrielle Camelo da Silva, por sua paciência, compreensão, auxílio e companheirismo em todos os momentos, bons ou ruins.

À amiga de trabalho e também aluna de mestrado Ana Célia de Souza, pelas inúmeras ligações, risadas e lamentações ao longo dos meses de desenvolvimento deste trabalho.

Às/aos estudantes sujeitos desta pesquisa, pela disponibilidade e generosidade em compartilhar informações para a realização desta pesquisa, o meu mais profundo agradecimento.

Índice geral

ABREVIATURAS E SIGLAS	I
LISTA DE QUADROS	II
LISTA DE GRÁFICOS	III
INTRODUÇÃO	1
1. CONTEXTUALIZANDO A DESIGUALDADE DE GÊNERO	4
1.1. DESIGUALDADE DE GÊNERO: HISTÓRIA E SIGNIFICADOS.....	4
1.2 EDUCAÇÃO E GÊNERO NO CONTEXTO INTERNACIONAL E BRASILEIRO.....	9
1.3 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA INSERÇÃO DAS MULHERES NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	11
1.4 A INDUSTRIALIZAÇÃO E A DIFERENCIAÇÃO DO TRABALHO MASCULINO E FEMININO.....	18
1.5 GÊNERO, TRABALHO E EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE.....	22
2. A POLÍTICA EDUCACIONAL E A REDE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	27
2.1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: SURGIMENTO E FORTALECIMENTO.....	27
2.2 A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS: MISSÃO E OBJETIVOS.....	33
2.2.1 O Instituto Federal de Brasília: contextualização.....	38
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	42
3.1. DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	42
3.2. A EVASÃO ESCOLAR COMO OBJETO DE ANÁLISE.....	42
3.3. CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA.....	45
3.3.1 População da Pesquisa.....	50
3.3.2 Amostra de Pesquisa.....	55
3.5. INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS.....	56
3.6 TRATAMENTO DOS DADOS COLETADOS.....	60
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	63
4.1. ENTENDENDO O PROCESSO DE EVASÃO ESCOLAR.....	63
5. DIRETRIZES PARA O ENFRENTAMENTO À EVASÃO ESCOLAR	78
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86
ANEXO 1 – GUIÃO PARA ENTREVISTA SEMI-DIRETIVA	89
ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	91
ANEXO 3 – GRELHA PARA ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NAS ENTREVISTAS	92

ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CDAE – Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social

CODEPLAN - Companhia de Planejamento do Distrito Federal

EAD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

FIC – Formação Inicial e Continuada

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PAE – Política de Assistência Estudantil

PDAD – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na

Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

RAIS - Relação Anual de Informações Sociais

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de Inscritos no Ensino Secundário e Superior – 1907 a 1912	16
Quadro 2 - Estoque de Empregos Formais por Sexo e por Grau de Instrução	24
Quadro 3 - Quantidade de Alunas e Alunos por curso em 2015.1 no <i>Campus</i> Estrutural....	47
Quadro 4 - Quantidade de Alunas e Alunos Evadidas/os em 2015.1 no <i>Campus</i> Estrutural.	51
Quadro 5 – Características étnicas, de idade e de renda das/os alunas/os evadidas/os.....	54
Quadro 6 - Síntese entre objetivos específicos e categorias de análise das entrevistas	61
Quadro 7 - Caracterização das/os estudantes entrevistadas/os	63
Quadro 8 - Motivos relatados pelas/os estudantes para abandonar os estudos	73

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Remuneração média, por gênero e grau de instrução em 2014	25
Gráfico 2 – N° de alunas/os matriculadas/os, por modalidade de ensino no ano de 2015 ..	40
Gráfico 3 – N° de matrículas no IFB por Campus em 2015	40
Gráfico 4 – Alunas/os matriculadas/os 1° semestre de 2015 – por faixa etária	48
Gráfico 5 – Alunas/os matriculadas/os 1° semestre de 2015 – por faixa de renda familiar .	49
Gráfico 6 - Alunas/os matriculadas/os 1° semestre de 2015 – por cor	50
Gráfico 7 – Percentual relativo de evasão – por sexo e curso	52

Introdução

Historicamente a distribuição do papel “adequado” a homens e mulheres no processo de socialização dos indivíduos acontece de modo muitas vezes inconsciente, ou seja, apresenta-se como um modelo cultural reproduzido de geração em geração. Segundo Sabat (2001), porém, esses modos de conduta e comportamentos não devem ser naturalizados como intrínsecos aos indivíduos, pois são adquiridos e apreendidos desde a mais tenra idade. As crianças aprendem cotidianamente a diferença entre “ser menina” (demonstrando comportamentos afetuosos de cuidado e delicadeza) e “ser menino” (apresentando características como determinação e confiança), seja por meio de brincadeiras pré-determinadas para cada gênero, ou por meio da observação dos comportamentos das pessoas do seu convívio social.

Esses modelos e padrões de conduta são organizadores da ação individual e estão presentes, também, na educação básica escolar, onde, de acordo com o estudo realizado por Moreno (1999), encontram-se impregnadas situações de cunho sexista, seja em figuras e textos nos livros didáticos, ou mesmo na linguagem verbal predominantemente masculina. As referidas educações (formal e não-formal) repercutem por toda a vida do indivíduo, direcionando as atitudes e escolhas tomadas por mulheres e homens em seus cotidianos pessoais, sociais e profissionais.

Ainda nesse sentido, percebe-se que as desigualdades de gênero¹ nos referidos processos educativos já se faziam presentes, historicamente, a partir do acesso tardio à educação formal por mulheres. De acordo com Narvaz, Sant'anna e Tesseler (2013, p. 98) no Brasil há “um sistema educacional excludente desde os primórdios dos estudos no país. A primeira lei sobre educação das mulheres surgiu apenas em 1827, permitindo que elas frequentassem somente escolas elementares”. Esse cenário, entretanto, só começa a ser modificado, ainda que timidamente, em 1884, quando as primeiras mulheres se inserem no ensino superior no país.

Além do aspecto da inserção tardia do público feminino nos espaços do saber no Brasil, importa destacar também o peso da divisão sexual do trabalho², presente até a atualidade, no processo de reprodução das desigualdades de gênero e, por consequência, os papéis de gênero definidos e reproduzidos socialmente, que refletem no processo de inclusão e permanência de mulheres (principalmente já adultas) na política educacional.

¹ Seguindo o pensamento de Narvaz *et al.* (2013, p. 95), esse trabalho refere-se a categoria desigualdade de gênero não como as diferenças biológicas existentes entre homens e mulheres, mas sim como as desigualdades de poder que conferem “aos homens vantagens e prerrogativas na esfera produtiva pública, enquanto circunscreve as mulheres às atividades reprodutivas no âmbito privado e doméstico”.

² Essa categoria apresenta a ideia de que as “mulheres seriam ‘naturalmente’ mais aptas a desempenhar funções ligadas à esfera doméstica, enquanto aos homens caberia o domínio da esfera pública” (Narvaz *et al.*, 2013, p. 94).

Conforme Narvaz *et al.* (2013, p. 94), mesmo com o avanço dos debates acerca do empoderamento e maior ocupação do espaço público pelas mulheres, estas “continuam atadas à exclusividade das responsabilidades domésticas e familiares”, fator que, muitas vezes, interfere diretamente na não permanência ou mesmo na não inserção desse público na escola.

Ainda de acordo com essas autoras, há um inegável avanço na legislação brasileira no debate e implementação de políticas públicas de sensibilização e combate aos aspectos relacionados às desigualdades de gênero presentes tanto no ambiente privado (familiar e pessoal) quanto na área pública (mercado de trabalho, educação, profissionalização), entretanto, ainda não impactaram de forma definitiva o modelo homem-provedor/mulher-cuidadora.

Nesse contexto, o pensamento generalizado culturalmente ainda presente no cotidiano social, em que mulheres seriam intrinsecamente aptas a desenvolver atividades domésticas e que homens se enquadrariam melhor no domínio da esfera pública, acaba, por vezes, tendo consequências nas possibilidades de inserção e/ou manutenção das mulheres e dos homens na política de educação, devido as responsabilidades domésticas para as primeiras e responsabilidades de trabalho e provimento familiar para os últimos.

Dessa forma, em relação ao público feminino, apesar das conquistas emancipatórias para as mulheres brasileiras com o advento da Constituição Federal do Brasil de 1988, em que há a garantia legislativa do direito à educação universal, sendo que essa política passa a ser assegurada como dever do Estado e direito de todos, independente de gênero, classe ou etnia, pesquisas recentes demonstram altos índices de evasão escolar por mulheres, principalmente nos níveis mais altos de educação. Se antes a questão girava em torno da falta de acesso à escola, atualmente torna-se latente a necessidade de se pesquisar os motivos pelos quais as mulheres, apesar de estarem inseridas no contexto educacional formal, não concluem os estudos. Além disso, há que se considerar, também, que o processo de evasão escolar não se restringe ao público feminino, mas, pelo contrário, admite um grande número de homens que também acabam por não concluir os estudos.

Diante disso, tomando por base todo o histórico de exclusão escolar (e também em outros âmbitos da vida social) vividos pelas mulheres ao redor do mundo, incluindo o Brasil, considerando que a garantia do acesso ao direito à educação no país é extremamente recente se comparada a toda a trajetória histórica de exclusão vivenciada e, ainda, considerando o processo de diferenciação entre homens e mulheres no âmbito do mercado de trabalho desde os primórdios da industrialização do país, essa pesquisa se propôs identificar e compreender os fatores envolvidos no processo de evasão escolar por homens e mulheres em cursos profissionalizantes do *Campus* Estrutural do Instituto Federal de Brasília, levando em consideração, como hipótese de partida para a pesquisa, a influência histórica dos papéis de gênero presentes no entendimento social que podem interferir no

processo de abandono escolar.

Portanto, levando em consideração a importância do estudo desse tema para a consolidação de políticas de fomento à inclusão e apoio à permanência de mulheres e homens na política de educação, esse trabalho tem por objetivo identificar e compreender a influência dos papéis de gênero no processo de evasão escolar. Para tanto serão delimitados como sujeitos de pesquisa alunas e alunos dos cursos profissionalizantes oferecidos pelo *Campus* Estrutural do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB – no 1º semestre de 2015, considerando que durante o semestre citado as atividades desenvolvidas pela equipe técnica e docente do *Campus* Estrutural já se encontravam melhor estruturadas (em comparação aos primeiros anos de funcionamento do *Campus*) e, mesmo assim, os altos índices de evasão escolar continuavam presentes no âmbito acadêmico.

Nesse sentido a presente pesquisa se divide em quatro capítulos, sendo o primeiro responsável por abordar o histórico social e político mundial para elucidar o processo de delimitações dos papéis sociais de gênero que se perpetuam ao longo das décadas, com consequências no cotidiano de mulheres e homens em todos os âmbitos da vida social.

No segundo capítulo contextualiza-se a trajetória da educação profissional no Brasil, priorizando o contexto em que se consolidou a instituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e, ainda, apresentando as principais características do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - IFB.

O terceiro capítulo tem por objetivo explicitar a questão metodológica do presente estudo, delimitando o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, métodos utilizados para coleta de dados e tratamento dos dados coletados. Importa ressaltar que a metodologia utilizada nesse estudo se baseou na análise de conteúdo, categorizando as dimensões a serem trabalhadas através dos dados apresentados pelas/os participantes.

O quarto e último capítulo desse trabalho apresenta os resultados e a análise dos dados obtidos com a coleta de dados, orientando-se, ao final, para algumas propostas de intervenção a serem aprofundadas no sentido de se trabalhar a permanência das/os estudantes no IFB e, conseqüentemente, no combate à evasão escolar.

Por fim, pontua-se que fomentar pesquisas a respeito da evasão escolar deve ser uma prioridade do IFB, considerando este como uma instituição pública de ensino que tem por missão “oferecer ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, por meio da inovação, produção e difusão de conhecimentos, contribuindo para a formação cidadã e o desenvolvimento sustentável, comprometidos com a dignidade humana e a justiça social” (Estatuto IFB, 2009, p. 05). Dessa forma, o IFB, enquanto instituição promotora da inclusão social, necessita desenvolver pesquisas que identifiquem as causas da evasão escolar e promovam ações efetivas de permanência das e dos estudantes em âmbito geral.

1. Contextualizando a Desigualdade de Gênero

1.1. Desigualdade de Gênero: história e significados

A diferenciação entre atividades e atribuições sociais baseada na diferença fisiológica entre homens e mulheres encontra-se presente na sociedade desde os primórdios da vida social. Desde a Grécia Antiga já é possível perceber essas delimitações de papéis, onde acreditava-se que a “natureza” da mulher estava ligada à subordinação e obediência, enquanto aos homens eram transferidos os status de liberdade e confiança. De acordo com Narvaz *et al.* (2013, p. 96) “na sociedade grega, as mulheres geralmente eram excluídas dos debates filosóficos, das competições e dos espetáculos e não tinham outra tarefa senão a de produzir corpos belos e fortes destinados à reprodução”.

Nesse sentido, ainda segundo as autoras, filósofos como Aristóteles e Demóstenes traziam em suas doutrinas a questão do papel da mulher na sociedade como algo natural e inquestionável, onde o confinamento destas à esfera privada doméstica, sem qualquer envolvimento com a vida pública e política, se justificava pela necessidade dos cuidados para com a organização familiar e as atividades reprodutivas educativas dos filhos. Esses pensamentos e formas de enxergar o papel de homens e mulheres na sociedade foram se perpetuando através do tempo e, apesar da existência de alguns discursos contrários à ideia da diferença “natural” entre os sexos, a inferiorização do papel social feminino persistia. Mesmo durante a disseminação dos ideais de “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” presentes na Revolução Francesa, a visão da mulher é ligada à maternidade e vida doméstica, como explicitado por Narvaz *et al.* (2013, p. 96):

“em 1774, Rousseau publica 'Emílio, ou Da educação', romance de cunho moral e filosófico, no qual recomendava que toda a educação das mulheres deveria ser relativa ao apoio e ao prazer dos homens. Os deveres das mulheres, aqueles que deveriam ser a elas ensinados desde a infância, consistem em agradar aos homens e em ser-lhes úteis, dar-lhes conselhos, consolá-los e tornar-lhes a vida agradável e doce. Não sendo feitas para o saber, o lugar das mulheres é o espaço doméstico cuja função é agradar ao marido e cuidar da família”.

Seguindo esses pressupostos, no século XIX, ainda na França, é instituído um Código Civil atestando a subordinação feminina e dominação masculina, colocando a mulher como propriedade do marido e limitando a participação das mulheres na esfera pública. Esse cenário somente começa a sofrer modificações significativas com o advento da Revolução Industrial, em um primeiro momento principalmente nos países europeus e nos demais países já considerados desenvolvidos economicamente. A era da industrialização começa a criar papéis sociais para as mulheres que antes eram mantidas afastadas da vida pública e todos os outros ambientes que não o doméstico.

Gradativamente estas começam a ser inseridas no mercado de trabalho que, com o aumento da produção industrial e a consolidação do sistema capitalista, absorveu cada vez mais mulheres nas produções em massa. Entretanto, o trabalho feminino era utilizado em grande parte como mão de obra barata e, conseqüentemente, explorada, sem qualquer proteção ou direitos trabalhistas.

Seguindo o pensamento de Narvaz *et al.* (2013), importa ressaltar que a inserção das mulheres no mercado de trabalho se relaciona intrinsecamente com a divisão da sociedade em classes sociais³ isto é, o trabalho feminino nas classes operárias era necessário à manutenção familiar e, por isso, acabou por ser aceito socialmente, entretanto os salários recebidos e os postos de trabalho ocupados perpetuavam a inferiorização e subordinação feminina ao masculino.

Apesar da já existente presença feminina nos postos de trabalho, a resistência à saída da mulher do seu papel exclusivamente voltado às atividades da vida doméstica resulta, na segunda metade só século XIX, na origem de várias teorias sobre a “natureza” de homens e mulheres, que se destinavam a justificar, através de disposições naturais e biológicas, a posição que cada sexo deveria ocupar na vida social. Assim, as primeiras classificações científicas dos seres humanos se resumem a tentar definir a relação entre características fisiológicas e o papel social de homens e mulheres.

A ciência da craniometria, por exemplo, a qual afirmava que mulheres supostamente teriam um cérebro de tamanho inferior ao dos homens, era considerada prova cabal da inferioridade feminina. A frenologia, por sua vez, apresentava resultados em que as mulheres eram dominadas pelos instintos e emoções, características inibidas no homem considerando sua inteligência racional e, portanto, superior. Por último a morfologia apontava para as diferentes aptidões entre os sexos, onde o corpo feminino era orientado para a preparação para gravidez e, por isso, não era apto a desenvolver outras habilidades (Poeschl, Múrias e Ribeiro, 2003).

Baseado nos resultados científicos da época e na “maior frequência de gênios de sexo masculino e de homens em posições de poder e de prestígio, a inferioridade intelectual era considerada um traço comum a todas as mulheres, justificando que a educação feminina fosse adaptada ao papel de esposa e de mãe” (Poeschl *et al.*, 2003, p. 213). Em concordância a essa ideia ainda existia a justificativa reprodutiva da suposta inferioridade das mulheres, ou seja, a sobrevivência da raça humana era atrelada à necessidade de que as mulheres se dedicassem exclusivamente à gestação e criação dos filhos.

³ Não se pretende, nesse trabalho, analisar com profundidade a categoria classe social. No entanto, cabe destacar que, ainda de acordo com Narvaz *et al.*, as desigualdades de gênero tem em seu cerne as relações patriarcais de dominação e controle dos corpos femininos e, com o advento do capitalismo, assiste-se ao acirramento desse processo: “A exploração econômica, baseada na relação de classes, articula-se à opressão das mulheres na forma de três projetos de exploração-dominação que perpassam o modo de produção capitalista, que são: 1) o projeto da burguesia de exploração da classe trabalhadora; 2) o projeto dos homens de subordinação das mulheres; e, 3) o projeto dos brancos de manter sua supremacia face ao povo negro” (2013, p. 97).

Importa ressaltar, no entanto, que alguns/mas autores/as da época apresentaram contrapontos a essas teorias, afirmando que a relação história/cultura influenciava o papel que a mulher ocupava na sociedade e, conseqüentemente, sua suposta natureza. De acordo com Poeschl *et. al.* (2003), autores como John Stuart Mill (1869) e Engels (1884) afirmavam que a inferioridade feminina seria um pretexto para a permanência da relação de dependência da mulher ao homem e apontavam para o sentido de que a relação homem/mulher possuía características sócio-históricas construídas para a manutenção do modelo de propriedade privada, em que a família patriarcal e, assim, o papel doméstico feminino, seria sua base de reprodução.

No entanto, a grande maioria dos estudiosos da época (a linguagem inclusiva não foi utilizada aqui pois a pesquisa somente encontrou homens que mantinham essa linha de estudo) criticava esse pensamento, apoiando abertamente a ideia de inferiorização natural feminina. Como afirma Poeschl *et. al.* (2003, p. 214)

“Durkheim (1893) atribui ao progresso da civilização o facto dos cérebros dos dois sexos se diferenciarem cada vez mais, sendo esta diferenciação devida ao desenvolvimento dos crânios masculinos e à paragem ou mesmo à regressão dos crânios femininos. Para Freud as posições de Mill estão em total contradição com a ‘verdadeira’ natureza da mulher. O modo como Freud (1908, por exemplo) explica a formação dum forte supereu nos rapazes, ausente nas raparigas, traz uma nova racionalização ‘científica’ acerca da inferioridade das mulheres, apesar da psicanálise destruir a noção de caracteres naturais fixos nos dois sexos e apresentar o masculino e o feminino como formas psicológicas construídas por processos sociais”.

Essa diferenciação de saber poder entre homens e mulheres que se consolidou e prolongou ao longo das décadas e traz conseqüências até os dias atuais, onde ainda há a persistência do ideário de que às mulheres é destinado o espaço doméstico e familiar, apesar dos avanços legislativos e culturais baseados nos pressupostos dos movimentos feministas⁴ é a base para a explicação do significado das categorias, papéis sociais e desigualdade de gênero.

As duas definições levam em consideração os valores culturais existentes na sociedade. A primeira diz respeito especificamente às posições que as pessoas ocupam na sociedade e os “papéis” a elas atribuídos por normas e regras sociais, isto é, o que se espera que as pessoas façam e pensem com base, nesse caso, na definição de seu sexo:

⁴ Os movimentos feministas começaram a ganhar espaço no final do século XIX, principalmente nos Estados Unidos, com reivindicações de cunho político e social (direito ao voto, trabalho remunerado e estudo, direito a decisões sobre o próprio corpo e contra o patriarcado), sendo que a partir da segunda metade do século XX “a palavra ‘gênero’ passou a ser usada no interior dos debates que se travaram dentro do próprio movimento, que buscava uma explicação para a subordinação das mulheres” (Pedro, 2005, p. 79).

feminino ou masculino. Por sua vez a categoria “gênero”, aqui avocada para esclarecer a expressão “desigualdade de gênero” utilizada nesse trabalho, possui um significado mais abrangente do que o “sexo” biológico, sendo diretamente ligada às relações culturais estabelecidas socialmente. Assim,

“gênero, como categoria de análise, serve para compreender a rede complexa de relações de poder que organizam as relações sociais e que, politicamente convertidas em desigualdades e assimetrias, justificam ainda hoje a exclusão das mulheres dos espaços de saber poder e discriminações no mundo do trabalho. É neste sentido, enquanto justificativas para discriminações, que devem ser consideradas as desigualdades de gênero” (Narvaz *et al.*, 2013, p. 95).

Há que se ressaltar, contudo, que a categoria gênero, sendo socialmente construída, é dinâmica e passível de transformação, uma vez que se determina através das visões e contradições sociais. Por isso torna-se necessário o entendimento, quando se fala sobre gênero, do processo de transformação e construção social de sujeitos femininos e masculinos, que possuem consonância com as concepções de cada sociedade (Louro, 1994).

Assim, a distinção de uma pessoa como homem ou mulher relaciona-se para além do sexo biológico que possui, imbricando-se em seus trejeitos, traços, postura física e comportamento. Considerando essa perspectiva, características como força física, fala forte e andar firme são comumente associadas ao gênero masculino, enquanto que fala e gestos mais discretos, postura mais retraída e até a maneira mais contida de se sentar são atribuídas ao gênero feminino. Esses comportamentos socialmente distribuídos e ensinados direta (pela repreensão do considerado certo e errado para cada gênero) ou indiretamente (pela reprodução de atitudes e posturas) implicam na diferenciação dos gêneros.

De acordo com Louro (1994, p. 41) “O processo de educação de homens e mulheres supõe, portanto, uma construção social e corporal dos sujeitos. Implica na transmissão/aprendizagem de princípios, valores, conhecimentos, habilidades; supõe também a internalização de gestos, posturas e disposições 'apropriadas' a cada gênero”. Obviamente essa construção social não é estática e unilateral, há interação com as pessoas envolvidas, onde estas se adaptam, reagem, rejeitam e/ou aceitam as situações expostas. No entanto, destaca-se a significativa presença constante do comportamento esperado de homens e mulheres e da pressão social existente àqueles e àquelas que divergem dos papéis sociais presentes em cada época histórica. Pontua-se, aqui, a expressão época histórica pois não há só modificações e adaptações individuais, mas também a sociedade modifica seus valores, símbolos e representações, de acordo com as transformações da reprodução social.

Diante desse contexto, as desigualdades de gênero acabam por ter uma relação

direta com os papéis de gênero disseminados socialmente, uma vez que as diferenciações do que são consideradas atividades “femininas” ou “masculinas” no espaço doméstico ou público, por exemplo, tem por base os papéis esperados que cada um/uma, considerando seu gênero, desenvolva e, conseqüentemente, há que se levar em consideração que essa distinção imposta no cotidiano social tem em seu cerne as desigualdades de gênero existentes na sociedade desde os primórdios da história.

Como exposto por Weiner (2009), no decorrer da história da cultura ocidental existiram duas principais abordagens sobre a diferença na educação dos gêneros: a primeira, já citada nesse estudo em diversos momentos, diz respeito ao pensamento conservador de que a diferença social entre homens e mulheres tem por base a condição biológica dos sexos, sendo, portanto, invariável, pensamento que acabava por sustentar e reproduzir a inferiorização da mulher perante o homem. Nesse sentido

“eram publicados pretensos estudos científicos onde se 'comprovava' que o ingresso de mulheres nas universidades punha em risco a capacidade reprodutora das mesmas. (...). Neste ponto de vista conservador das diferenças entre sexos, a educação é vista como um meio para socializar e educar rapazes e raparigas de acordo com o que são os seus papéis 'naturais' de homem (o que sustenta a família, centrado no trabalho, chefe de família) e mulher (mãe, a pessoa que cuida, centrada na família)” (Weiner, 2009, p. 16).

A segunda abordagem exposta por Weiner, e a que este estudo se baseia, diz respeito a um pensamento mais progressista, uma vez que considera que os papéis sociais femininos e masculinos são influenciados por questões históricas e sociais, sendo, portanto, moldáveis a medida em que a sociedade se modifica. Dessa forma, as mulheres acabam por ocupar posições de subordinação porque historicamente os homens exerceram poder sobre elas, tanto na vida privada (familiar) quanto na vida pública (social). Assim,

“as diferenças de gêneros são entendidas como um fenômeno cultural, com origem nas ideias dominantes de uma era ou de uma cultura específica. A educação é, de acordo com este ponto de vista, considerada um instrumento que permite sensibilizar para o impacto de determinadas diferenças, baseadas nos sexos, em determinados períodos, estimulando a uma maior igualdade entre sexos, bem como permite questionar as hipóteses dualistas e estereotipadas” (Weiner, 2009, p. 16).

Seguindo esse pensamento, cabe destacar que a educação formal acabou por ser uma das principais bandeiras de luta e reivindicação dos movimentos feministas⁵,

⁵ Weiner (2009) aponta para a existência de três fases associadas ao movimento feminista ocidental: a primeira (século XIX) foi voltada para a luta pelo acesso das mulheres aos espaços políticos e econômicos da vida social, luta esta que resultou no direito ao voto e ao acesso à educação formal. A segunda fase (década de 1960 e 1970) centrou-se na luta pela visibilidade de questões específicas das mulheres, como direito à reprodução e sexualidade, além da divisão do trabalho doméstico.

considerando que o conhecimento é uma forma de emancipação e empoderamento social, sendo que a posição de subordinação e passividade das mulheres tem ligação com expectativas estereotipadas difundidas pelos agentes de socialização (família, escola e outros). Dessa forma, em concordância com Poeschl *et al.* (2003), a educação e igualdade de condições de trabalho seriam a melhor maneira de se “quebrar” os estereótipos amplamente socializados⁶ e, por isso, torna-se essencial a inserção das mulheres na educação formal tal qual aquela voltada para os homens. Nesse sentido, apresenta-se, no decorrer desse estudo, os principais pontos da trajetória histórica da educação e inserção das mulheres na política educacional e de trabalho, voltando a atenção para a realidade brasileira.

1.2 Educação e Gênero no Contexto Internacional e Brasileiro

A questão das relações de dominação masculina e subordinação feminina presente na história de socialização dos indivíduos, como visto anteriormente, influenciou diretamente a falta de acesso das mulheres aos meios de educação formal. Partindo do pressuposto de que o papel social da mulher seria “naturalmente” a manutenção do bem estar da vida familiar, não havia motivo para se pensar na inserção feminina nas escolas e centros de ensino.

Durante décadas a educação das mulheres foi limitada ao ensinamento, dentro de suas próprias casas, dos afazeres domésticos da família, uma vez que esta era a conduta desejada e apropriada às mesmas. Às mulheres era proibido o direito de ler e escrever e, portanto, o direito à inclusão escolar. Esse cenário reflete “a visão social de mulher como 'sexo frágil', com 'vocalização maternal', educadora dos filhos e, principalmente, subordinada ao marido” (Batalini e Fascina, 2011, p. 02).

As primeiras escolas de ensino para mulheres começam a surgir somente no século XIX, porém continuaram a trazer em seu currículo disciplinas ligadas à religião e afazeres domésticos, claramente demonstrando que:

“as mulheres depararam-se com objetivos de ensino que não visavam à educação profissionalizante, um ensino semelhante ao destinado para o sexo masculino, mas uma educação voltada para o polimento sociocultural das mulheres. É, no entanto, por meio do direito de ler e escrever, mesmo que diferentemente dos objetivos de ensino masculino, inserida em currículos que privilegiavam a questão religiosa e as atividades domésticas, que a mulher começa a ter condições de expressar-se, e

A terceira e última fase, a qual encontra-se em processo de expansão ainda hoje, tem como bandeira de luta o agir autônomo e a inserção política das mulheres na sociedade, além de dar maior visibilidade às questões de gênero que afetam a vida de homens e mulheres.

⁶ Os estereótipos aqui referidos dizem respeito àqueles ligados ao gênero, ou seja, se direcionam no sentido do que as crenças sociais partilham de geração em geração sobre o que significa ser homem e ser mulher. Os estereótipos de gênero descrevem supostas características dos homens e das mulheres e prescrevem comportamentos que ambos os sexos devem exibir, apresentando normas de conduta a serem seguidas.

não ser apenas descrita, representada como objeto do olhar do outro” (Batalini e Fascina, 2011, p. 03).

A inicial exclusão ao ensino básico, mesmo após a inserção feminina no ambiente escolar com objetivos educacionais que não propunham sua inclusão profissional e na vida pública social, acabou, conseqüentemente, limitando o acesso da mulher ao ensino secundário e superior, cenário este que somente começa a ser modificado no século XX, principalmente na segunda metade do século, através do fortalecimento dos movimentos feministas. Assim, até por volta do ano 1950 a presença das mulheres nos cursos secundários era ínfima, fato que inviabilizava a presença feminina nos cursos superiores, conforme salientado por Beltrão e Alves (2009, p. 128) “a dualidade e a segmentação de gênero estiveram, desde sempre, presentes na gênese do sistema educacional, sendo que as mulheres tinham menores taxas de alfabetização e tinham o acesso restringido aos graus mais elevados de instrução”.

Diante desse contexto, a partir da década de 1980 no cenário mundial, a preocupação com as desigualdades de gênero começou a ganhar força e espaço político para o debate, principalmente no campo educacional. Em 1989, através da Assembleia Geral das Nações Unidas, há a adoção da Convenção Sobre os Direitos das Crianças⁷, onde se elegeu a “menina” como prioridade das políticas públicas para a década que se iniciaria (1990), já que a questão da diferenciação do número de meninos e meninas que alcançavam os níveis mais avançados de ensino mostrava as altas taxas de exclusão feminina nas políticas educacionais ao redor do mundo (Rosemberg, 2001).

Dessa forma, através do Conselho Executivo do UNICEF em 1989, que direciona sua atenção e foco de atuação internacional para a exclusão feminina no âmbito educacional e profissional, foram realizadas cinco conferências internacionais organizadas pela ONU durante a década de 1990 com temas relativos a

“assegurar ou garantir o acesso total, igual ao dos homens, mais amplo e o mais cedo possível de meninas e mulheres à educação em todos os níveis (primário, secundário e superior) de educação, assim como à educação profissional e ao treinamento técnico; e eliminar todos os estereótipos de gênero das práticas, matérias, materiais, currículos e instalações educacionais” (Rosemberg, 2001, p. 516).

As Conferências Mundiais de Educação na Tailândia (1990), Nova Delhi (1993),

⁷ A Convenção Sobre os Direitos das Crianças foi adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por diversos países em 1990, incluindo o Brasil. Dentro de seus principais eixos de discussão e direcionamento de ações encontra-se o direito de acesso à educação de todas as crianças, independente de sexo, cor e religião e a obrigatoriedade do Estado em tornar obrigatório e gratuito o ensino primário, bem como aumentar a oferta e tornar acessível o ensino secundário a todas as crianças e o ensino superior acessível a todos.

Aman (1996) e Dakar (2000) tiveram um enfoque explícito na garantia de igualdade de acesso educacional entre os sexos como forma de superar o chamado “gender gap”⁸ na educação. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em seu artigo 26, já afirmava que “todo ser humano tem direito à instrução”, porém, decorridos mais de 40 anos da proclamação desse documento ainda se via uma enorme disparidade entre o grau de instrução dos homens e das mulheres em âmbito mundial. Dessa forma, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, elaborada em 1990 na Conferência de Jomtien (Tailândia) é considerada o marco inicial para a visibilidade da questão feminina em relação à sua não inclusão nas políticas educacionais. Nesse sentido o documento já trazia, em seu preâmbulo, dados alarmantes a respeito da situação educacional das mulheres no mundo, em que dizia que mais de 100 milhões de crianças não tinham acesso ao ensino primário, sendo que dessas 60 milhões eram meninas e, ainda, mais de 960 milhões de pessoas no mundo eram analfabetas e, destes, dois terços era composto por mulheres (Rosemberg, 2001).

Diante desse contexto, considerando as demais Conferências realizadas também ao longo da década de 1990 e as mudanças culturais e comportamentais da sociedade, o contexto social e educacional das mulheres, na maioria dos países, foi sofrendo modificações significativas. A seguir serão abordadas essas questões inseridas na realidade histórica brasileira.

1.3 Trajetória Histórica da Inserção das Mulheres na Política Educacional Brasileira

Como explicitado anteriormente, a inclusão das mulheres no espaço público e a garantia de direitos sociais às mesmas percorreu um longo e difícil caminho até os dias atuais. O Brasil, seguindo essa trajetória, somente começou a efetivar políticas públicas voltadas às mulheres a partir, principalmente, da segunda metade do século XX.

A história educacional brasileira se iniciou ainda na época colonial, com pouca importância ao ensino formal e forte predominância da disseminação dos dogmas e preceitos religiosos. A economia era baseada na propriedade rural e na mão de obra escrava, com relações familiares patriarcais, isto é, os donos das terras e meios de produção eram homens que tinham autoridade sem limites. Segundo Beltrão e Alves (2009, p. 127) “a obra educativa da Companhia de Jesus contribuiu significativamente para o fortalecimento da predominância masculina, sendo que os padres jesuítas tinham apego às formas dogmáticas de pensamento e pregavam a autoridade máxima da Igreja e do Estado”.

⁸ Expressão conhecida como “hiato de gênero” para definir “as diferenças sistemáticas nos níveis de escolaridade entre homens e mulheres. É uma medida útil para evidenciar as desigualdades no acesso à escola entre os sexos. Na maior parte do século XX o “gender gap” ocorreu porque as taxas de alfabetização e os demais níveis de educação dos homens eram superiores aos das mulheres (...) por motivos históricos e estruturais” (Beltrão e Alves, 2009, p.126).

Nesse sentido, educar as novas gerações com preceitos e ideais religiosos era uma prioridade e, conseqüentemente, a mulher seria incumbida a realizar funções domésticas de zelo e manutenção familiar, a qual teria uma importante “missão” no sentido da ascensão familiar: enquanto o homem era responsável pelo sustento econômico da esposa e dos filhos, a mulher tinha o papel de cuidar da casa, dos filhos e da aparência social da família perante a sociedade (papel social este que ainda se encontra presente no cotidiano das famílias). A educação formal das camadas populares era considerada secundária e mais supérflua ainda para as mulheres, que, quando se inseriam em um contexto educacional, eram direcionadas para o aprendizado de música e arte, consideradas temáticas somente para entretenimento.

Como bem pontuam Beltrão e Alves (2009), ainda no século XIX o Brasil inicia um processo político ligado à ideia de modernização do país, a qual necessitava do aumento do número de trabalhadores para o aumento da produção. Nesse sentido a educação das mulheres foi instituída como base para a concretização do plano político pensado para o país, com o intuito, também, de educar a população para um objetivo específico (trabalho regulado).

Com a vinda da Família Real portuguesa para o Brasil colônia (1808) e após a independência do país (1822), momento em que se intensifica a vinda de estrangeiros/as ao Brasil e há uma diversificação econômica, fatores que influenciaram a crescente demanda por uma educação formal, assiste-se o fortalecimento do discurso a respeito da importância da educação no país para a modernização da sociedade e a modificação da imagem de país atrasado e inculto, fato que impulsionou o Estado a estabelecer o surgimento das “escolas de primeiras letras” (1827), que seriam as primeiras instituições públicas de ensino voltadas à educação formal no país.

De acordo ainda com Beltrão e Alves (2009), de forma geral, no entanto, o Brasil tinha um baixo grau de investimento educacional nessa época, uma vez que o objetivo primário do Estado era a produção e exportação de produção agrícola e manufaturada, com base em uma estrutura ainda escravocrata. Assim, a expansão do acesso à escola não produzia efeitos econômicos significativos para o país, já que a grande maioria dos/as trabalhadores/as não necessitava de qualificação formal para exercer as suas atividades. Entretanto, com a instalação e início da produção industrial no Brasil e com a crescente população trabalhadora desqualificada, consequência da modificação do cenário político e econômico do país em conjunto com a falta de investimento em políticas educacionais, houve uma expansão do ensino no país, que preocupava-se, principalmente, em diminuir os altos índices de analfabetismo da população.

Ainda nas primeiras décadas do século XX o Brasil iniciou um projeto educacional voltado para a chamada política sanitária ou higienista, ou seja, a educação começou a ser associada à necessidade de “sanar” os males presentes na sociedade brasileira, vista

como improdutiva e permeada por doenças, sendo imprescindível a atuação higiênica para debelar esses males (Carvalho e Junior, 2012).

A educação da população deveria ser pautada, segundo essa linha política, sobre os pilares da “saúde, moral e trabalho”, campanha que defendia que a moralidade social e uma vida virtuosa seriam alcançadas através de hábitos saudáveis e que uma vida laboriosa regular era uma vida essencialmente moral e saudável. Assim, a política educacional deveria “regrar a liberdade e coibir a paixão como forma de ajustar a população a novas condições e valores de vida, eficácia e disciplina” (Carvalho e Junior, 2012, p. 434).

O discurso disseminado pautava-se na visão de que a população brasileira estava tomada por males e vícios que degeneravam a moral do povo e bloqueavam o progresso que o país queria atingir. Baseado no enfoque moral a ser alcançado, o discurso higienista determinava hábitos de conduta socialmente aceitos e ideais para uma vida saudável.

Dessa maneira, havia, na visão educacional higienista, uma forte relação entre a educação moral da sociedade e a educação corporal, isto é, o asseio e higiene pessoal. Dessa forma, o combate à preguiça e à improdutividade seria alcançado com a expansão do trabalho regular e atividades que proporcionassem a saúde corporal dos indivíduos. Esperava-se, assim, que através da introdução de hábitos de cuidados com a higiene e saúde pessoal, a população internalizasse práticas moralmente aceitas principalmente em relação a importância da regulação do trabalho.

De acordo com Carvalho e Junior (2012), alguns intelectuais da época acreditavam que deveria haver diferenciação entre a educação moral para as elites e para a população pobre, uma vez que para esta última parcela da população a educação seria “eminentemente conformadora”, direcionando o ato educativo para, nessa parcela populacional, “conformar sua moral com as altas necessidades da vida coletiva, obrigando-os/as à 'adaptação, pela disciplina” (Carvalho e Junior, 2012, p. 437).

Segundo a visão higienista de educação, portanto, a correta educação moral da sociedade, levando em consideração inclusive a classe social a que se enquadravam, resolveria os problemas de atraso econômico e social que assolavam o país. Por isso, era necessário que as pessoas cumprissem seus deveres perante a sociedade, seguindo os costumes de trabalho e regulação da vida social. A educação, nesse sentido, deveria enfatizar mais os hábitos de saúde e higiene do que propriamente a instrução (Carvalho e Junior, 2012).

O objetivo da visão higienista era criar um “molde” de concepções e atividades a serem disseminadas socialmente como modelo para o asseio individual e familiar, fato que, conseqüentemente, levaria ao progresso do país. As crianças, seguindo essa concepção, seriam o principal alvo para a educação moral, pois além de internalizarem os preceitos aprendidos para a vida toda, iriam transmiti-los aos demais familiares, uma vez que os ideais higienistas preconizavam a disciplina de cada indivíduo consigo mesmo e com os

seus próximos, de modo que cada um/a se conscientizasse e passasse a agir como “fiscal da higiene”.

Seguindo esse pensamento de exaltação da educação moral dos/as cidadãos/ãs, a visão higienista acabou por delegar às mulheres o dever de disseminar os ideais de moralidade e higiene defendidos pela tese, através, principalmente, da educação familiar das crianças: “e à mulher (...) cabe elevar o nível moral da sociedade, a proteção da raça, da mocidade, o combate à miséria e aos flagelos dos povos, preciosamente cooperando no ensino e na higiene” (Carvalho e Junior, 2012, p. 436).

Nessa época o papel feminino, portanto, ainda se via preso ao ambiente educacional familiar e privado, realidade que só começa a ser modificada no início da década de 1930 com o advento de um movimento de cunho mais pedagógico, conhecido como Escola Nova⁹, em que educadores denunciam o alto índice de analfabetismo no país e começam a discutir a importância do ensino universal e gratuito, seguindo um sentido mais instrutivo do que propriamente a formação do caráter individual.

Houve, nessa década, um redirecionamento da atenção e investimento do Estado brasileiro para o mercado interno, principalmente para o setor urbano e regiões mais industrializadas, gerando, por consequência, o aumento das demandas por serviços públicos e a expansão significativa do ensino (Beltrão e Alves, 2009). Entretanto, durante as décadas de 1940 e 1950, apesar de movimentos sociais existentes que pressionavam o Estado pela democratização do ensino, a escola continuava a ter um caráter essencialmente elitizado, tendo acesso direcionado principalmente às camadas mais elevadas economicamente da população.

Em relação ao gênero essa restrição era ainda mais notável, uma vez que as mulheres, quando conseguiam se inserir no contexto educacional, tinham acesso restrito somente aos primeiros graus de ensino. Esse fato começaria a sofrer modificações significativas a partir de 1961, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB – onde foi instituída a equivalência de todos os cursos de grau médio, abrindo a possibilidade para as mulheres que faziam o magistério de se inserirem no grau superior.

Assim, Beltrão e Alves (2009, p. 130) destacam que

“com a intensificação da industrialização e da urbanização do país, o sistema educacional cresceu horizontalmente e verticalmente. Os governos militares, instalados no país após 1964 e inspirados no modelo norte-americano, tomaram medidas para atender a demanda crescente por vagas e qualificação profissional, de acordo, inclusive, com os compromissos internacionais”.

Diante do exposto a respeito do contexto histórico e social do surgimento e expansão

⁹ Movimento conhecido como escolanovismo que defendia o ensino leigo, público, universal e obrigatório, enfatizando a importância do Estado na educação e desta na reconstrução do Brasil (Carvalho e Junior, 2012).

da política educacional brasileira, torna-se necessário abordar a questão da diferenciação de gênero no acesso e elevação do nível de escolaridade para homens e mulheres.

No final do século XIX e início do século XX, como abordado anteriormente, a educação brasileira voltou-se para o atendimento da expansão industrial e modernização do país, não tendo como primordial a instrução da população. Nesse contexto as mulheres já estavam inseridas no ensino formal, porém ainda com forte diferenciação entre os graus de ensino e os conteúdos abordados para ambos os gêneros.

No início da instituição da educação formal no Brasil, de acordo com Louro (2004), os primeiros ensinamentos para homens e mulheres seguiam a mesma orientação: ler, escrever e contar, além da doutrina cristã, que era passada tanto para meninos quanto para meninas. Porém haviam distinções nítidas baseadas na diferenciação de gênero para o ensinamento de outras disciplinas, como noções de geometria para os primeiros e bordado e costura, para as últimas. Cabe ressaltar que também havia separação por gênero para os/as educadores/as, isto é, professores ensinavam os meninos e professoras ensinavam as meninas, sendo que estas seriam escolhidas “por sua honestidade, prudência e conhecimento, mostrando-se dignas de tal ensino, compreendendo também o de coser e bordar” (Louro, 2004, p. 444).

Essa diferenciação de instruções encontrava base na noção social de que mulheres deveriam ser mais educadas moralmente do que instruídas em seu sentido emancipatório, ou seja, no imaginário social não havia motivo para dotar as mulheres de conhecimentos diversos uma vez que seu destino primordial seria a de ser “boa esposa e boa mãe”, fato que exigiria, acima de tudo, a constituição de uma moral sólida e bons princípios, em vez de instrução sobre as ciências e disciplinas afins. Da mulher era esperado o papel de educadora do lar e das gerações do futuro, sendo que sua educação era baseada para além de seus próprios anseios e necessidades, para cumprir a função social de educadora dos filhos.

Mesmo após a inserção das mulheres na educação formal, sua educação era justificada através de “seu destino” como mãe, pois, para a criação e educação dos filhos, era estritamente necessária a instrução mais concisa das mulheres, já que a elas eram destinados o “peso” da formação de homens e mulheres “bons/boas” ou “ruins” (Louro, 2004).

Além disso, as instituições de ensino em que as mulheres se inseriam eram voltadas ao ensino primário (básico), perpetuando a exclusão feminina do acesso aos demais graus de instrução:

“se o sexo feminino tinha dificuldades de acesso ao ensino elementar, a situação era mais dramática na educação superior, que era eminentemente masculina. As mulheres foram excluídas dos primeiros cursos de Medicina (1808), Engenharia (1810) e Direito surgidos no país. O decreto imperial que facultou à mulher a

matrícula em curso superior data de 1881. Todavia, era difícil vencer a barreira anterior, pois os estudos secundários eram essencialmente masculinos, além de caros e os cursos normais não habilitavam as mulheres para as faculdades” (Beltrão e Alves, 2009, p. 128).

Como forma de exemplificar a alarmante discrepância entre o acesso ao ensino formal de homens e mulheres no início do século XX no Brasil, pontuam-se os dados estatísticos abaixo que demonstram o número de homens e mulheres inseridos na política de educação formal entre 1907 e 1912:

Quadro 1. Número de Inscritos no Ensino Secundário e Superior – 1907 a 1912

Anos	Nível Secundário			Nível Superior		
	Homens	Mulheres	% Mulheres	Homens	Mulheres	% Mulheres
1907	3.721	1.221	24,7	2.455	32	1,3
1909	4.596	1.460	24,1	3.323	39	1,2
1912	7.165	2.145	23,0	3.630	53	1,4

Fonte: Beltrão, Kaizô Iwakami. Alves, José Eustáquio Diniz. A Reversão do Hiato de Gênero na Educação Brasileira no Século XX. 2009.

Dessa forma é importante perceber que a entrada das mulheres na educação primária formal não teve por objetivo seu acesso à profissionalização e emancipação social, uma vez que as instruções que lhes eram transmitidas objetivavam perpetuar os papéis de gênero destinados ao “feminino”, restritos principalmente às funções do ambiente doméstico e em âmbito familiar e, por isso, o acesso aos níveis de ensino mais elevados não se fazia presente para a imensa maioria do público feminino. De acordo com Batalini e Fascina (2011, p. 02), “essa resistência quanto à profissionalização feminina e a diferença entre os currículos destinados ao sexo masculino e feminino, na realidade, refletem a visão social de mulher como 'mãe' e, principalmente, subordinada ao marido”.

Importa destacar, assim, que os papéis de gênero existentes desde os primórdios da história se prolongaram no ideário social excluindo o acesso das mulheres à escolarização e ao mercado de trabalho, em um primeiro momento, e, quando estas foram finalmente e tardiamente inseridas no ambiente escolar, este acabou por não ter o efeito emancipatório que tinha em relação aos homens, levando em consideração que o objetivo institucional da escola era completamente distinto para homens e mulheres.

Entretanto, ressalta-se que, nessa ocasião, as mulheres já haviam conquistado alguns direitos sociais como o voto (em 1932) e, finalmente, o acesso à escolarização formal sem diferenciação por gênero. Além das modificações sociais e econômicas que impulsionaram o crescimento da escolarização da população, há que se considerar, também, o interesse político em garantir o acesso à escola e realizar o processo de alfabetização em massa,

uma vez que a legislação da época previa que somente pessoas alfabetizadas podiam votar.

Ainda de acordo com Beltrão e Alves (2009), a situação da mulher no mercado de trabalho e sua presença em todos os níveis de ensino passou a ter grande representatividade e taxas crescentes de participação, motivadas por mudanças em um conjunto de condições políticas e sociais, como a modernização das estruturas produtivas do país, que impulsionou e acelerou a entrada da mulher no mercado de trabalho, e as novas ideologias e posturas culturais femininas.

A presença cada vez maior das mulheres na política educacional e de trabalho teve como base a emancipação feminina ocorrida através dos movimentos sociais e das mudanças culturais e políticas que aconteceram principalmente a partir da segunda metade do século XX. Na década de 1960, por exemplo, há a revogação de alguns dispositivos do Código Civil de 1916, os quais eram baseados no pátrio poder e consideravam as mulheres casadas civilmente incapazes, ou seja, dependentes dos maridos e dos pais.

Houve, também, avanços científicos e médicos que contribuíram para a emancipação feminina no sentido do acesso cada vez maior a métodos contraceptivos. Com isso, há a progressiva regulação da fecundidade e o maior controle sobre o número de filhos/as, fato que auxiliou a mulher a entrar e permanecer no mercado de trabalho e buscar uma maior qualificação escolar (Beltrão e Alves, 2009). Nesse sentido, a partir da década de 1960 assiste-se a uma ampliação da presença feminina em todos os níveis de ensino e participação crescente no mercado de trabalho, demonstrando uma expansão qualitativa da situação das mulheres no Brasil.

Seguindo essa trajetória emancipatória, no final da década de 1970 o movimento feminista¹⁰ no país ganha força e cresce a “presença feminina na cena nacional, como nos debates das eleições diretas para governadores, em 1982, e na luta por Diretas Já, de 1984 (...). As mulheres também conseguiram elevar de forma expressiva sua participação parlamentar. Houve um salto de duas deputadas federais eleitas em 1978 para oito em 1982 e 26 em 1986” (Beltrão e Alves, 2009, p. 134-135).

Em 1988 com a promulgação da Constituição Federal há a conquista de mais um espaço de participação feminina, com a garantia da obrigatoriedade de concurso para o preenchimento de vagas no serviço público federal, estadual e municipal. Assim, assiste-se a inclusão cada vez mais abrangente de mulheres em cargos e carreiras antes consideradas essencialmente masculinas, como de economista e advogado/a.

Apesar de todas as conquistas e do avançar do processo emancipatório feminino no

¹⁰ Beltrão e Alves (2009) destacam que no período da ditadura militar no Brasil (décadas de 1960 a 1980), por conta das condições políticas restritivas vivenciadas, o movimento feminista não conseguiu ganhar espaço no cenário nacional. Entretanto, a partir da década de 1970 o movimento se fortaleceu junto a outros movimentos sociais que lutavam pela redemocratização do país, lançando vários jornais feministas, como Nós Mulheres e Mulherio. Nesse período o movimento feminista também inicia o debate mais contundente a respeito da violência de gênero sofrida pelas mulheres e conquista, no início da década de 1980, a instituição da primeira Delegacia Especializada no Atendimento da Mulher – Deam.

Brasil, é notório que a exclusão das mulheres do ambiente educacional formal encontra raízes profundas e antigas, as quais são de difícil superação, uma vez que perpassam questões culturais e de diferenciação dos papéis sociais de gênero correlatos a homens e mulheres.

Como bem pontuam Beltrão e Alves (2009, p. 136) a diferenciação dos papéis sociais de gênero “ainda é muito presente na educação brasileira (...). Sem dúvida, a reversão do hiato de gênero na educação foi uma revolução que mudou a história de quase 450 anos de exclusão (ou menor participação) feminina nas escolas, mas ainda falta muito para que exista equidade de gênero no Brasil”.

Nesse sentido, há que se considerar que ainda hoje há a perpetuação, mesmo que mais amena se comparada às décadas anteriores, da destinação de atividades mais adequadas a homens e mulheres, que continua por dificultar o acesso e permanência do gênero feminino aos níveis de estudo mais elevados, como a profissionalização, e, por outro lado, também afasta os homens do processo de profissionalização e capacitação profissional, assunto que será melhor explicitado no decorrer deste estudo.

1.4 A Industrialização e a Diferenciação do Trabalho Masculino e Feminino

Além do processo de inserção feminina na educação formal do Brasil, cabe ressaltar a questão do trabalho da mulher concomitante ao processo de industrialização e modernização do país. Se na política educacional a mulher era excluída ou, quando inserida, tinha o objetivo de ser educada para “deveres do lar e familiares”, no âmbito do mercado de trabalho a realidade da diferenciação com base no gênero também se fazia presente.

Contudo, cabe destacar que o processo de produção e reprodução das desigualdades de gênero nos vários âmbitos da vida social não se limita à realidade nacional, estando presente nas mais diversas culturas e países. Como explicitado por Mesquita (2011, p. 23):

“nas sociedades pré-capitalistas, em que a produção e o parentesco estavam ‘profundamente imbricados’, uma parte importante das atividades produtivas das mulheres centrou-se no âmbito doméstico, entre as quais a produção de objetos e alimentos, a reprodução da força de trabalho e o cuidado e educação dos/as filhos/as. Cabiam, geralmente, aos homens as funções de gestão e direção, através do vínculo marital, parental ou de dependência, reforçado pela posição pública e política que lhes era reconhecida. O trabalho das mulheres no âmbito doméstico era, então, visto como complementar do outro trabalho, o realizado pelos homens, donde não podia proporcionar prestígio nem social e nem político”.

Com o início do processo de industrialização mundial no século XVIII, as fábricas e

oficinas passam a ser o ambiente de concentração do trabalho produtivo, reproduzindo, contudo, “a segregação sexual na atividade laboral: cabendo às mulheres a exclusividade nas tarefas reprodutivas enquanto as produtivas eram majoritariamente desenvolvidas pelos homens” (Mesquita, 2011, p. 24).

Destaca-se que, no caso brasileiro, além da divisão laboral ligada ao gênero, havia a diferenciação entre classes sociais, tendo como pano de fundo a intencionalidade de se construir “uma nova ideologia do trabalho”, que fosse ligada à ideia de progresso ao qual o país se encaminhava. Para tanto, a formação do/a novo/a trabalhador/a era de suma importância e se direcionava no sentido de disciplinar a vida social e as relações familiares das pessoas, através de um processo de persuasão e educação das classes sociais mais baixas (Louro, 1994). Em outras palavras, a forma como se direcionaria o progresso do país seguiria diferentes ideias e princípios sobre o valor e a necessidade do trabalho para as diversas classes sociais. Dessa forma, atividades intelectuais eram direcionadas às elites, que possuíam qualificação para tais funções, enquanto que serviços “braçais” se direcionavam à classe baixa.

Ainda, como subdivisão do trabalho, havia “vocações masculinas e femininas, um ócio admitido para as mulheres da elite, e um ócio negativo, a ser combatido nas classes populares” (Louro, 1994, p. 44).

Nesse contexto, a industrialização se iniciou no século XIX, seguindo a tendência mundial, com a instalação de fábricas manufatureiras principalmente no Nordeste e Sudeste do país, sendo que as indústrias de fiação e tecelagem possuíam um grande número de mulheres trabalhadoras desse ramo, enquanto que as fábricas de metalúrgica, calçados e mobiliário eram compostas, em sua maioria, por trabalhadores homens. Entretanto o número elevado de trabalhadoras no sistema de produção fabril brasileiro em seu início não significou um avanço no sentido de emancipação feminina e conquista de espaço no mercado de trabalho com progressiva independência financeira. Pelo contrário, as mulheres “vão sendo progressivamente expulsas das fábricas, na medida em que avançam a industrialização e a incorporação da força de trabalho masculina” (Rago, 2004, p. 581).

Comparando a realidade brasileira à europeia, nota-se que os obstáculos existentes para o universo feminino se assemelhavam em relação à dicotomia entre inserção no mercado de trabalho e atividades domésticas, como bem pontua Mesquita (2011, p. 23):

“Embora lhes fosse vedado o acesso a alguns ofícios, as mulheres trabalhavam em numerosas atividades, quer em ofícios considerados exclusivamente femininos (como por exemplo os de parteiras e chapeleiras) quer em concorrência com os homens (como ferreiras, ourives, ou comerciantes, por exemplo). Na prática, estes trabalhos significavam um prolongamento do trabalho doméstico”.

A realidade que as mulheres enfrentavam no ambiente de trabalho, considerado como

masculino e, portanto, impróprio para a atuação feminina, incluía obstáculos como desqualificação intelectual perante os homens que trabalhavam no mesmo ambiente, diferenciação salarial, sendo que às mulheres eram destinados menores salários, e momentos cotidianos de assédio sexual. De acordo com Rago (2004), muitas mulheres que trabalhavam nas fábricas complementavam a renda familiar trabalhando em casa, principalmente com costura. Dessa forma, era comum que trabalhassem de 12 a 18 horas por dia e ainda ganhassem menos que os homens.

O trabalho feminino, contudo, não encontrava barreiras somente no ambiente laboral, pois essas já se apresentavam no interior da própria família, já que o anseio dos pais e mães era assegurar que as filhas pudessem se casar para se tornarem boas esposas e mães e, claro, as aspirações de trabalho assalariado e êxito profissional eram contrárias às ambições familiares, pois estas se resumiam a assegurar um “casamento promissor” para as mulheres da família, negando a possibilidade do trabalho feminino como emancipatório e empoderador.

Nesse sentido, há que se destacar que, apesar da expansão do parque industrial brasileiro, a presença das mulheres no mercado de trabalho foi progressivamente diminuindo e sendo substituída por mão de obra masculina: “enquanto em 1872 as mulheres constituíam 76% da força de trabalho nas fábricas, em 1950, passaram a representar apenas 23%” (Rago, 2004, p. 582). Isso demonstra a presença ainda forte do pensamento social de que o ambiente público e de trabalho não deveria ser ocupado pelo feminino, pois a este estava destinado o ambiente doméstico, mesmo com o aumento crescente da produção industrial e da demanda pelo trabalho fabril.

De acordo com esse pensamento social, tanto no contexto europeu quanto no brasileiro, percebe-se que “a própria classe operária se insurge contra o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, que vê como concorrencial com o dos homens e lesivo dos papéis desempenhados pelas mesmas na família, como donas de casa, esposas e mães” (Mesquita, 2011, p. 25).

O discurso disseminado sobre o trabalho da mulher fora de casa era o de que esse destruiria os laços familiares, pois as mães não se dedicariam exclusivamente à criação dos filhos e, assim, estes cresceriam sem orientação e vigilância. Além disso, muitas mulheres deixariam de se interessar pelo casamento e pela maternidade, considerados objetivos primordiais da condição feminina. Ainda, existiam diferenciações entre mulheres nas diferentes classes sociais, uma vez que as trabalhadoras pobres eram consideradas ignorantes e incapazes de realizar trabalhos mais elaborados, tidas como menos capazes que as mulheres das classes média e alta, as quais, mesmo com os obstáculos colocados sobre o trabalho feminino, já estavam inseridas em cursos profissionalizantes considerados mais apropriados ao trabalho da mulher, como enfermagem, pintura, música, entre outros. Como pontua Rago (2004, p. 589), “no imaginário das elites, o trabalho braçal, antes

realizado em sua maior parte pelos/as escravos/as, era associado à incapacidade pessoal para desenvolver qualquer habilidade intelectual ou artística”.

Rago (2004) aponta que mesmo o movimento feminista atuante na época¹¹ abordava pouco a questão da desqualificação das trabalhadoras operárias em relação ao conjunto de mulheres, sendo que aquelas eram consideradas incapazes de produzir qualquer manifestação ou resistência. O discurso feminista considerava e denunciava, principalmente, as dificuldades enfrentadas pelas mulheres de classes mais favorecidas em ingressarem no mundo do trabalho, acabando por deixar em segundo plano a questão das péssimas condições de trabalho e jornadas exaustivas presentes no cotidiano das operárias e demais trabalhadoras pobres.

Entretanto, o movimento feminista teve importante papel no sentido de iniciar o debate a respeito da importância do trabalho feminino fora do ambiente doméstico. Mesmo com uma fraca defesa em relação ao empoderamento e a independência feminina, uma vez que a ideia de que as responsabilidades domésticas e de criação dos filhos pelas mulheres ainda dominavam o imaginário social, o discurso feminista defendia que a profissionalização da mulher e sua inserção nos debates e ambientes públicos e políticos da sociedade traria uma mãe mais ativa e mais bem instruída, que mobilizaria os/as filhos/as a terem um sentimento de ordem e disciplina. Nesse sentido, o movimento feminista apoiava o trabalho das mulheres fora do ambiente familiar, sua profissionalização e o direito ao voto, ao mesmo tempo em que reafirmava a importância da preservação da família, que tinha como pilar a figura materna.

Cabe ressaltar que o trabalho feminino nas cidades perpassava, além das indústrias, lojas, hospitais, asilos e o interior das casas de famílias ricas, onde as mulheres de classes mais baixas eram empregadas domésticas, governantas, cozinheiras e lavadeiras. Ainda, também estavam presentes na propriedade rural, trabalhando na área de plantações e colheitas. Por sua vez, as mulheres das classes média e alta alcançavam cargos como de professora, jornalista e escritora.

No entanto, mesmo com a participação cada vez maior do trabalho feminino na vida social, isto é, aquele que ultrapassa a esfera privada/doméstica, o espaço público/político era considerado como essencialmente masculino, “do qual as mulheres participavam apenas como coadjuvantes, na condição de auxiliares, assistentes, secretárias, ou seja, desempenhando as funções consideradas menos importantes nos campos intelectuais e produtivos que lhes eram abertos” (Rago, 2004, p. 603).

Assim, percebendo um paralelo entre esse passado não muito distante e as relações sociais atuais, nota-se ainda presente no imaginário social a questão da divisão entre tarefas domésticas e familiares, que recaem para responsabilidade prioritária da mulher, e

¹¹ A divulgação dos ideais feministas, no Brasil, começou a ganhar força ainda no século XIX com a publicação da revista “A Mensageira” em São Paulo entre os anos de 1897 e 1900 e, posteriormente, com a “Revista Feminina”, publicada entre 1914 e 1936 (Rago, 2004).

de provimento familiar, que são destinadas em sua maioria aos homens. Mesmo percebendo o grande avanço em relação à inserção da mulher do mercado de trabalho, em diferentes áreas, e no acesso à profissionalização, destaca-se que, em concordância ao exposto por Dedecca, Ribeiro e Ishii (2009, p. 87) “de maneira geral, as mulheres são penalizadas por sua condição de provedoras da reprodução social¹² do lar através de jornadas de trabalho totais mais longas, tendo que conciliar a necessidade de desempenhar as tarefas domésticas com a inserção no mercado de trabalho”.

Sobre esse aspecto ainda presente no cotidiano sociofamiliar do país, importa ressaltar que a dinâmica estabelecida entre homens e mulheres a respeito das responsabilidades domésticas e de trabalho para o sustento familiar acabam por contribuir para a não inserção das mulheres do mercado de trabalho e/ou em cursos de escolarização e profissionalização (ou mesmo para a desistência destes) e, por outro lado, também a não inserção e/ou desistência dos cursos profissionalizantes pelos homens, que acabam priorizando o emprego que já possuem em detrimento de sua capacitação, fato que será melhor elucidado do decorrer deste estudo, mas que de antemão já demonstra a forte influência dos papéis sociais de gênero na inserção e/ou permanência de homens e mulheres no ambiente profissional e educacional.

1.5 Gênero, Trabalho e Educação na Atualidade

Como abordado anteriormente, a entrada da mulher no mercado de trabalho foi baseada em um longo processo de mudanças econômicas e culturais. Porém, como apontam os estudos ligados à linha do gênero (Sabat, 2001, Rosemberg, 2001, Rago, 2004) sabe-se que os papéis de gênero ainda se encontram presentes nas dinâmicas familiares e sociais cotidianas, fazendo com que a inserção do gênero feminino no mercado de trabalho tenha impacto direto nas relações familiares.

Apesar do avanço em relação à emancipação feminina frente as dinâmicas familiares e sociais nas últimas décadas, percebe-se, ainda, que as atividades consideradas femininas se associam à função de reprodução, sendo relacionadas ao espaço familiar, enquanto que as atividades ligadas à produção social e desenvolvidas no espaço público são tidas como uma atribuição masculina.

Dessa forma, seguindo a teorização de França e Schimanski (2009, p. 71), “analisar a temática do trabalho segundo uma perspectiva de gênero permite perceber que os papéis sexuais, os quais são socialmente construídos, condicionam a participação dos homens e das mulheres no mercado de trabalho”. A entrada da mulher trabalhadora em ambientes externos ao doméstico acaba por trazer modificações no papel social feminino, através de mudanças socioculturais e econômicas, as quais se iniciaram com o processo de

¹² Segundo Dedecca *et al.* (2009) reprodução social se refere às atividades de organização e administração das responsabilidades da vida individual ou familiar.

industrialização e se intensificaram com a crescente urbanização do país durante o século XX. A renda familiar, principalmente das classes mais baixas da sociedade, começa a depender, também, dos valores obtidos com o trabalho feminino, fato que impulsionou o processo de entrada e permanência da mulher no mercado de trabalho.

Entretanto, a emancipação feminina no sentido de alcançar espaço social em um ambiente antes considerado exclusivamente masculino, ainda não desvinculou a mulher da ideia de que as atividades domésticas e de cuidado com os filhos são de responsabilidade majoritária feminina. Como apontam França e Schimanski (2009), as obrigações familiares predominantemente das mulheres de cuidado dos dependentes e trabalhos em casa interferem diretamente no ingresso e participação efetiva da mulher no mercado de trabalho. Além disso, há que se considerar, também, a dificuldade de permanência das mulheres na política educacional pelos mesmos motivos apontados, ou seja, por obrigações intrafamiliares que afetam diretamente o cotidiano das mulheres.

Para se vislumbrar o impacto dos papéis sociais de gênero na participação feminina no mercado de trabalho, França e Schimanski (2009, p. 73), apontam que

“em 1980, 39% das brasileiras sem filhos/as trabalhavam, mas esse número caía para menos de 30% entre as mães. Porém, quando os filhos/as crescem e as mães podem ser substituídas ou ajudadas pela escola, sua disponibilidade para o trabalho volta a aumentar. Cerca de 41% das mães de filhos/as maiores de 7 anos trabalhavam em 1980, superando a atividade das que não eram mães”.

Nesse sentido destaca-se que as mulheres adentraram o mercado de trabalho de maneira cada vez mais crescente sem, contudo, serem eximidas das tarefas historicamente conhecidas como “obrigações femininas” no âmbito doméstico. Esse fato corrobora para a não permanência feminina no ambiente de trabalho extrafamiliar, ou, muitas vezes, no ambiente escolar, evidenciando a sobrecarga de responsabilidades das mulheres em relação aos homens, uma vez que estas são, ainda, “as principais responsáveis pelas atividades domésticas e pelo cuidado com os filhos e demais familiares, além de ter suas atividades econômicas, tendo, portanto, uma jornada de trabalho mais extensa” (França e Schimanski, 2009, p. 74).

Como forma de evidenciar o crescente aumento do público feminino no mercado de trabalho no Brasil, no Quadro 2 são apontados alguns dados disponibilizados pela Relação Anual de Informações Sociais do Ministério do Trabalho e Emprego em 2014:

Quadro 2. Estoque de Empregos Formais por Sexo e por Grau de Instrução

Grau de instrução	2013			2014			Participação Mulher (%)	
	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total	2013	2014
Analfabeto	141.524	21.515	163.039	134.630	21.949	156.579	13,20	14,02
Até 5ª Incompleto	1.166.705	348.246	1.514.951	1.111.552	333.992	1.445.544	22,99	23,10
5ª Completo Fundamental	1.222.981	461.479	1.684.460	1.115.800	422.113	1.537.913	27,40	27,45
6ª a 9ª Fundamental	2.283.078	917.121	3.200.199	2.139.074	882.682	3.021.756	28,66	29,21
Fundamental Completo	3.795.330	1.802.939	5.598.269	3.623.784	1.736.192	5.359.976	32,21	32,39
Médio Incompleto	2.415.797	1.308.087	3.723.884	2.355.614	1.297.681	3.653.295	35,13	35,52
Médio Completo	12.363.760	9.773.946	22.137.706	12.780.753	10.070.950	22.851.703	44,15	44,07
Superior Incompleto	898.822	980.403	1.879.225	891.954	977.145	1.869.099	52,17	52,28
Superior Completo	3.715.634	5.331.066	9.046.700	3.980.489	5.695.156	9.675.645	58,93	58,86
Total	28.003.631	20.944.802	48.948.433	28.133.650	21.437.860	49.571.510	42,79	43,25

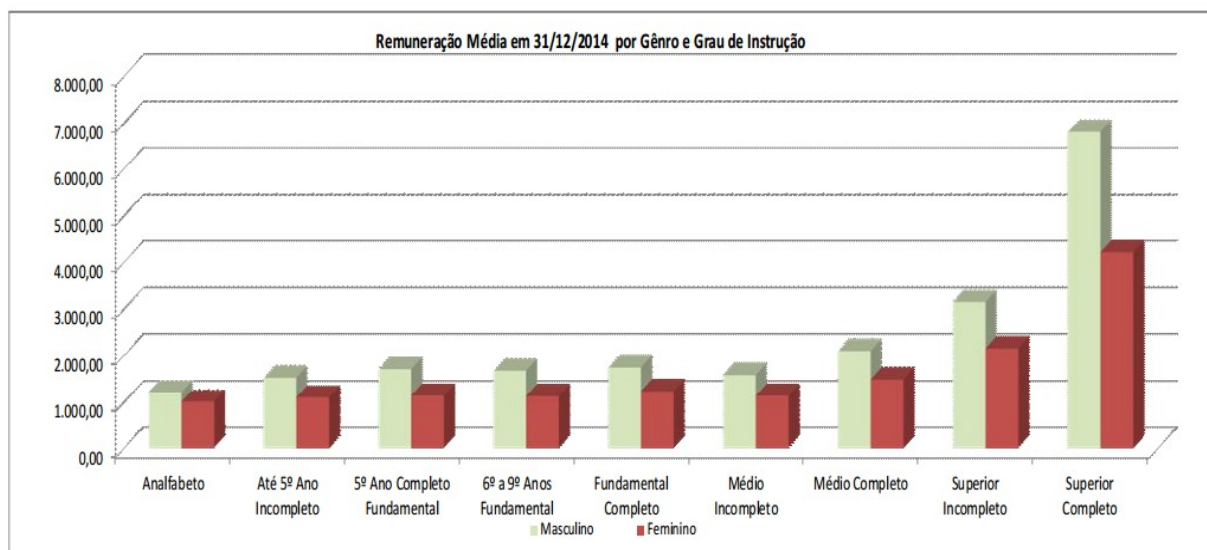
Fonte: Características do Emprego Formal – RAIS 2014.

De acordo com os dados apresentados, em que são destacados o estoque de empregos formais por sexo e grau de instrução nos anos de 2013 e 2014, nota-se uma elevação, em porcentagem, do nível de participação feminina no mercado de trabalho em relação ao público masculino na maioria das faixas escolares. Embora, em termos absolutos, o número de empregos do sexo masculino seja superior ao feminino, importa destacar o aumento progressivo da participação das mulheres no mercado de trabalho formal, na variação total por porcentagem, a qual passou de 42,79% em 2013 para 43,25% em 2014.

A participação das mulheres em variação por porcentagem em relação aos homens no mercado formal de trabalho teve aumento em todos os graus de instrução, com exceção do Superior Completo e Médio Completo. Em valores absolutos, no entanto, a participação feminina supera a masculina nos níveis de instrução Superior Incompleto e Superior Completo nos dois anos analisados.

Apesar da participação crescente das mulheres no mercado formal de trabalho no Brasil, há que se destacar a persistente discrepância em relação à remuneração média destinada a homens e mulheres no mesmo período analisado anteriormente (Gráfico 1)

Gráfico 1. Remuneração média, por gênero e grau de instrução em 2014



Fonte: Características do Emprego Formal – RAIS 2014.

Com base nos dados explicitados, nota-se que os rendimentos masculinos, em todos os graus de escolaridade, apresentam maiores valores que os rendimentos femininos, evidenciando a persistente desvalorização do trabalho da mulher fora do ambiente familiar, apesar dos inúmeros avanços já conquistados e da cada vez mais sólida inclusão feminina no mercado de trabalho nacional.

Nas faixas escolares mais baixas, a discrepância entre os rendimentos masculinos e femininos são menores, apresentando aumento significativo nos graus de instrução mais altos, onde encontram-se também, as melhores remunerações pelo trabalho.

Importa destacar, portanto, que se antes a problemática das diferenças de gênero girava em torno da não inserção das mulheres no mercado de trabalho formal, hoje o principal ponto a ser reivindicado é a persistente diferenciação do retorno salarial para mulheres e homens que possuem o mesmo grau de instrução e, portanto, possuem mesmo nível de capacitação para o desenvolvimento do trabalho.

De acordo com Leone e Baltar (2006), as diferenças de rendimentos entre homens e mulheres são maiores no nível superior de escolaridade, considerando, entre outros fatores, a desvalorização da força de trabalho feminina, uma vez que existem várias oportunidades de ocupações de nível superior para mulheres, mas essas opções têm remuneração inferior a algumas ocupações de nível superior para homens. Essa discrepância tem em sua base a diferenciação ainda existente entre profissões de nível superior que são consideradas “femininas”, ligadas ao cuidado, por exemplo, que possuem desvalorização social maior que profissões consideradas majoritariamente masculinas, como a área industrial, que acabam concentrando as melhores remunerações.

Nesse contexto, ainda segundo Leone e Baltar (2006), as mulheres vêm apresentando, de forma sistemática, desvantagens em relação aos homens no mercado de

trabalho, com rendimentos inferiores para o desenvolvimento de trabalhos semelhantes e concentração em vagas de emprego mais desvalorizadas economicamente. “Essas manifestações da desvantagem da inserção feminina na atividade econômica persistem, apesar do avançado processo de consolidação da participação das mulheres no mercado de trabalho” (Leone e Baltar, 2006, p. 38).

Além disso, há que se considerar a extensa jornada de trabalho ainda existente no universo feminino, como explicitado anteriormente. Isto é, as mulheres adentraram o mercado de trabalho, antes espaço destinado aos homens, sem, contudo, ter diminuído o peso dos papéis sociais de gênero ligados ao cuidado e acompanhamento familiar. Dessa forma, apesar das evoluções vivenciadas pelo universo feminino nas últimas décadas, o padrão tradicional de atividades ligadas à função de reprodução no âmbito familiar ainda perdura na dinâmica social, afetando o desenvolvimento de atividades externas às mulheres, como continuação nos estudos para acesso à melhores níveis de escolarização, por exemplo.

Neste sentido, verifica-se que as mulheres continuam tendo majoritariamente maior responsabilidade com o cuidado dos filhos e afazeres domésticos em geral, perpetuando a noção dos papéis de gênero socialmente atribuídos: “à mulher cabe, portanto, além do seu trabalho fora de casa, a incumbência da execução do papel de mãe, esposa e dona de casa” (França e Schimanski, 2009, p. 76), fato esse que vem a contribuir diretamente na permanência feminina em atividades diversas a essas já incumbidas como sua atribuição “nata”, como por exemplo a continuidade dos estudos, incluindo cursos de capacitação e profissionalização.

Destaca-se, ainda, que se por um lado os papéis de gênero afetam as mulheres no âmbito da não permanência na política educacional e, por vezes, no próprio mercado de trabalho, esses mesmos papéis de gênero acabam por interferir também na permanência dos homens naquela mesma política, considerando que estes tem por atribuição socialmente construída a questão de prover o sustento familiar e, por isso, acabam por priorizar a manutenção do seu trabalho, deixando a continuação dos estudos em segundo plano.

2. A Política Educacional e a Rede de Educação Profissional no Brasil

2.1 A Política de Educação Profissional: surgimento e fortalecimento

Analisar o processo de consolidação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional no Brasil se configura como essencial para se compreender o perfil desse nível de ensino atualmente, considerando a trajetória das primeiras configurações da aprendizagem profissional no país e o contexto histórico em que se desenhou esse surgimento.

A educação profissional no Brasil esteve presente desde o período colonial, por meio das Corporações de Ofícios, as quais se caracterizavam como organizações destinadas ao ensino de atividades técnicas, ligadas em sua maioria à manufatura, destinadas exclusivamente aos “homens livres”. Dessa forma, escravos eram impedidos de se qualificarem profissionalmente, sem possuírem acesso a qualquer educação que permitisse o aprendizado e exercício de outras atividades ocupacionais senão àquelas ligadas ao caráter manual com uso de força física, sem remuneração.

Considerando esse aspecto, Canali (2010) afirma que os primeiros anos de constituição de uma educação técnica no Brasil se caracterizaram com moldes de exclusão e discriminação em relação aos ofícios, que eram divididos entre aqueles ligados ao trabalho escravo e o trabalho exercido pelos chamados homens livres. Ainda, o modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros se destinava ao “amparo” da camada menos privilegiada da sociedade brasileira. As crianças e os jovens eram encaminhados para casas onde, além da instrução primária, aprendiam ofícios de tipografia, alfaiataria, carpintaria, entre outros.

Nesse período o modelo econômico preponderante no país era o extrativista, fato que explica o não aprofundamento do ensino profissional para áreas mais industrializadas. Esse cenário só começa a ser modificado no início do século XIX, com a chegada da família real portuguesa no Brasil, o que acabou por consolidar o desenvolvimento industrial no país, com a abertura de novas fábricas que impulsionaram a expansão da aprendizagem profissional para o setor. Ainda segundo Canali (2010, p. 04):

“o país, a essa época, vivia a escassez de mão de obra em algumas ocupações e, para suprir então essa necessidade, fez-se a aprendizagem compulsória de ofícios utilizando-se as crianças e jovens excluídos socialmente – os órfãos e pobres que vieram de Portugal na frota que transportou a família real. Os espaços de ensino e trabalho se davam no interior dos arsenais militares e da marinha, onde os “desvalidos” eram internados e postos a trabalhar por alguns anos até se tornarem livres e escolher onde, como e para quem trabalhar”.

Essa característica de exclusão e separação entre ensino profissional para as classes baixa e alta da sociedade se perpetuou ao longo do seu desenvolvimento no Brasil, sendo que, mesmo após a Proclamação da República em 1822, momento em que se assiste uma mudança de concepção sobre a educação pública no país, baseada em ideais liberais da Revolução Francesa, o ensino profissional não apresentou maiores progressos em sua concepção.

Como apontado por Canali (2010), importa destacar que o ensino de ofícios, como era denominada a educação profissional na época, baseava-se em uma ideologia direcionada em conter o desenvolvimento de ordens contrárias à ordem política, não tendo como objetivo a emancipação do conhecimento e melhoria da qualidade de vida e de acesso da população aos serviços, mas sim a transmissão de conhecimento técnico sobre determinada atividade com o intuito de expandir a produção.

Com o fortalecimento do processo de industrialização no país, no entanto, tendo seu início na segunda metade do século XIX, assiste-se a uma ampliação do entendimento de que o país não deveria basear sua economia unicamente na agro-exportação, investindo na produção industrial para alcançar o pleno desenvolvimento econômico. “A ideologia que agora permeava um novo projeto para o país sustentava-se no desenvolvimento pela industrialização, que traria progresso, independência política e a emancipação econômica do Brasil” (Canali, 2010, p. 06).

O processo de industrialização e urbanização crescente gerou a transformação de uma economia antes baseada em um modelo agrário exportador para um modelo urbano industrial, com conseqüente aumento da demanda por qualificação profissional para atendimento das necessidades de produção industrial. Canali (2010) pontua que as primeiras tentativas de reforma na política educacional, visando atender tanto a demanda social por educação, quanto a grande exigência pela formação de recursos humanos para inserção no mercado de trabalho agora industrializado, não apresentaram êxito em seu objetivo, qual seja, o de qualificar a população com vistas às demandas do mercado, mas sem desqualificar o ensino básico.

Desse modo, em 1909 por meio do Decreto 7.566, foram criadas 19 Escolas de Aprendizes e Artífices sob a responsabilidade do Estado para formação profissional gratuita da população. As escolas foram espalhadas pelas diferentes regiões do país, porém ainda apresentavam forte caráter moralista e de segregação social, uma vez que o público-alvo destas instituições eram principalmente crianças (10 a 13 anos) com preferência para aquelas de classe baixa e órfãos. Como explicitado no capítulo anterior, essas instituições eram baseadas em uma perspectiva moralizadora de formação do caráter pelo trabalho.

Além desse aspecto conservador, Canali (2010, p. 07) também aponta que as Escolas de Aprendizes e Artífices

“não apresentaram qualidade e eficiência no ensino profissional para o atendimento às demandas do setor industrial. Os prédios que as abrigavam eram inadequados; as oficinas apresentavam-se em precárias condições de funcionamento; havia escassez de mestres de ofícios especializados e de profissionais qualificados; dessa feita, o ensino profissional reduziu-se ao conhecimento empírico, uma vez que os mestres de ofícios se originavam das fábricas e das oficinas, faltando-lhes o conhecimento teórico relativo aos cursos oferecidos”.

Nesse contexto, o ensino nessas instituições apresentou altas taxas de evasão escolar já no ano de implantação da rede profissionalizante, com porcentagem acima de 50% de evasão em relação ao número de matrículas realizadas.

Apesar dessa realidade, em 1930 foi estruturada a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que passava a supervisionar as Escolas de Aprendizes e Artífices, antes ligadas ao Ministério da Agricultura (Ministério da Educação, 2009). Esse período foi marcado por uma forte expansão do ensino técnico industrial, com criação de novas escolas profissionalizantes e de introdução de novas especializações nas instituições já existentes.

Como consequência da crescente expansão do ensino técnico no país, a Constituição brasileira de 1937, em seu artigo 129, tratou especificamente sobre a importância e obrigatoriedade do Estado em assegurar a educação de nível técnico:

“O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais” (Ministério da Educação, 2009).

Em 1942, seguindo esse trajeto, a educação profissional ganha maior espaço no cenário político por meio da Reforma Capanema, que resultou na criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e a regulação do ensino industrial, secundário e comercial por meio de suas respectivas leis orgânicas (Canali, 2010).

A chamada Reforma Capanema estruturou a educação brasileira em dois principais níveis: básico e superior. O ensino profissional, nesse contexto, passou a ser considerado de nível médio e o ingresso nas escolas de ensino técnico passou a depender de admissão através de provas. Além disso, os cursos profissionalizantes começaram a ter maior exigência em seu desenvolvimento, sendo separados em dois ciclos: “o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria. O segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, e compreendendo várias especialidades (Ministério

da Educação, 2009). A partir dessas mudanças, as Escolas de Aprendizes e Artífices passaram a ser Escolas Industriais e Técnicas.

Canali (2010) pontua que a Reforma Capanema incluiu no rol de possibilidades vários cursos profissionalizantes que se direcionavam para o atendimento de demandas dos setores secundário (indústria) e terciário (comércio) do país. Entretanto, a mesma critica essa configuração consolidada no Brasil uma vez que, de acordo com a autora, mesmo com a possibilidade de se ingressar no ensino superior após a finalização do curso técnico, esse cenário evidencia que “formação da mão de obra manual e mecânica do aprender a fazer, era voltada aos jovens menos favorecidos social e economicamente, já que às elites cabia o ensino das ciências e humanidades nos cursos superiores, sem passar pelo curso técnico” (Canali, 2010, p. 09).

Ainda nesse contexto crítico, pontua-se que a administração e organização das escolas de ensino industrial no país foram direcionadas para responsabilidade do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o qual direcionou as escolas para um ensino mais rápido, com formação mínima nas atividades a que se destinavam.

Ainda segundo Canali (2010), o início da flexibilização do ingresso das/os estudantes do ensino técnico para cursos científicos se inicia em 1950, através da Lei 1.076, desde que estas/es atendessem a algumas exigências de complementação de disciplinas. Apesar do avanço, somente com a instituição da Lei 1.826/1953 há a garantia do direito de ingresso no ensino superior para aquelas/es que tivessem concluído o curso técnico em qualquer linha de atuação. Nesse sentido, o ensino técnico passa a ser visto como equivalente ao ensino secundário. Sendo assim, as/os alunas/os formadas/os no ensino técnico poderiam ingressar diretamente no ensino superior, observando-se os exames de adaptação.

Corroborando com essa transformação, a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, pontua a articulação entre os ensinos secundário e profissional, atestando sua equivalência plena e, portanto, o acesso ao ensino superior por meio de qualquer das duas modalidades de ensino (Canali, 2010).

Entretanto, somente durante a década de 1970, já instaurado o regime militar no país, ocorre uma profunda reforma da educação básica promovida pela Lei nº 5.692/1971 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), a qual se configura como uma tentativa de direcionar a educação secundária (atualmente chamada de “nível médio”) como sendo profissionalizante para todos. “Essa opção fundamentava-se em um projeto de desenvolvimento do Brasil centrado em uma nova fase de industrialização subalterna que demandava mão de obra qualificada para atender a tal crescimento” (Canali, 2010, p. 12). A expansão do ensino profissionalizante, nesse sentido, atenderia as demandas do crescente mercado de trabalho que evoluía conforme os elevados níveis de desenvolvimento do país.

A realidade desse novo nível educacional, contudo, não se apresentou fortalecida, uma vez que a obrigatoriedade da junção do segundo grau ao ensino técnico, de acordo com Canali (2010, p. 13):

“se limitou ao âmbito público, pois as escolas privadas continuaram com os currículos propedêuticos, voltados para as ciências, letras e artes atendendo às elites. Nos sistemas estaduais não foi implantada completamente; a falta de recursos materiais e humanos para a manutenção da rede de escolas, aliada a concepção curricular quanto a formação geral do estudante em favor de uma formação instrumental para o mercado de trabalho, que, ao invés de ampliar a duração do 2º grau para integrar a formação geral à profissional, reduziu os conteúdos de conhecimentos relativos às ciências, letras e artes, enquanto que os conteúdos de formação profissional assumiram caráter instrumental e de baixa complexidade. (...). Dessa forma, há um processo de desvalorização da escola pública aliada ao enfraquecimento da profissionalização obrigatória”.

Com o processo de redemocratização do país, no final da década de 1980, volta-se, novamente, as discussões sobre a necessidade de transformações na política educacional brasileira, para uma nova estrutura ao ensino do 2º grau (ensino médio) e à educação profissional. Nesse sentido, consolida-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 20 de novembro de 1996, a qual configura o ensino médio como etapa final da educação básica e dispõe sobre educação profissional em um capítulo a parte. Essa legislação apresenta enfoques que favorecem a inclusão social e a ideia de educação como direito de todos e dever da família e do Estado.

A respeito do ensino técnico, a LDB de 1996, a qual ainda se mantém vigente, coloca o ingresso da/o estudante em carreira técnico-profissional como condicionado à finalização do ensino básico, compreendido o ensino fundamental (1º a 8º ano) e o ensino médio (1º, 2º e 3º ano). Assim, a/o estudante tem a opção de concluir o ensino básico sequencial (ensino fundamental e, após, o ensino médio) ou, após o ensino fundamental, ingressar no ensino médio técnico profissionalizante, conforme previsto no artigo 36-B, incisos I e II da referida Lei:

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I - articulada com o ensino médio;

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Ainda, a nova LDB prevê duas modalidades de educação técnica de nível médio em seu artigo 36-C, incisos I e II:

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, (...), será desenvolvida de forma:

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, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso.

Nesse contexto, Canali (2010) explicita que a nova Lei reitera o caráter apenas complementar do ensino técnico em relação ao ensino médio, sendo que este último volta a ter características de continuidade dos estudos do ensino fundamental, tirando totalmente o enfoque da educação profissionalizante nessa etapa de ensino. A autora afirma, assim, que “o resultado dessa configuração da educação profissional, constitui-se em, mais uma vez, um sistema paralelo, um subsistema de ensino que conserva a estrutura dualista e segmentada da educação profissional, que rompe com a equivalência, permitindo apenas a articulação entre as duas modalidades de ensino” (Canali, 2010, p. 15).

A separação entre o ensino médio e a educação profissional, mesmo com modalidades em que os dois ocorrem conjuntamente, reforçou o caráter já existente de dualidade entre os mesmos, fazendo com que a profissionalização assumisse papel de um sistema paralelo ao ensino básico.

Ainda que com essa problemática posta, reconhece-se a LDB de 1996 como marco na definição da educação profissional e suas modalidades de ensino no país, a qual define, em seu artigo 39 parágrafo 2º, os cursos profissionalizantes a serem oferecidos pela educação profissional:

Art. 39 § 2º-A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Além da consolidação das modalidades de ensino profissionalizante e técnico, a nova legislação passou a reconhecer competências adquiridas fora do sistema escolar, através

do sistema de certificação profissional. A partir dessas mudanças estruturais, a educação profissional no país acaba por se fortalecer, consolidando a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica brasileira, assunto que será detalhado a seguir.

2.2 A Criação dos Institutos Federais: missão e objetivos

A maioria das instituições que formam hoje a Rede Federal de Educação Profissional no Brasil tem sua origem nas dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices instituídas no ano de 1909. Ao longo de todo o século XX, em meio a complexas e polêmicas transformações da educação profissional, como visto anteriormente, e mudanças de nomenclaturas das primeiras escolas profissionais, tem-se a constituição de uma “rede de escolas agrícolas – Escolas Agrotécnicas Federais – com base no modelo escola-fazenda e vinculadas ao Ministério da Agricultura” (Vidor, Rezende, Pacheco e Caldas, 2011, p. 47). Em 1978 três dessas escolas, mais especificamente a do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná, são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), equiparando-se aos centros universitários.

Essa dinâmica somente se expande para os demais estados brasileiros na década de 1990, com a modificação das escolas técnicas pra CEFETs e a formação da base do sistema nacional de educação tecnológica. Em 1998, porém, o governo federal deixa de priorizar a ampliação dessa rede, proibindo a criação de novas escolas federais técnicas. Sobre essa problemática, Vidor *et. al.* (2011, p. 48) afirma que concomitante a esse processo “uma série de atos normativos direciona essas instituições para a oferta predominante de cursos superiores e, contraditoriamente, ensino médio regular, remetendo a oferta de cursos técnicos à responsabilidade dos estados e da iniciativa privada”.

Essa caracterização reforçou novamente a ideia de segmentação entre a educação técnica e o ensino médio, sendo que a entrada no ensino superior foi priorizada em detrimento da profissionalização técnica. As discussões para a modificação desse cenário só são retomadas em 2004, durante primeiro mandato presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva, quando há a retomada da possibilidade de se ofertar cursos técnicos integrados com o ensino médio e, em 2005, a modificação na Lei que vedava a expansão da rede federal (Vidor *et. al.*, 2011).

Nesse mesmo ano, ocorre o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de mais de 50 novas unidades de ensino em todo o país. Também há a transformação do CEFET do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, sendo essa a primeira universidade especializada nessa modalidade de ensino no Brasil.

Em relação ao financiamento dessa primeira fase do Plano de Expansão, há a prerrogativa de participação direta e em cooperação com estados, municípios e com a sociedade, além da articulação com empresas privadas. Retoma-se, também, a intenção de

se fortalecer o relacionamento da educação profissional com a educação básica, enfatizando a investigação científica e inovação tecnológica que se aproximassem da Educação de Jovens e Adulto

Assim, em 2006, insere-se, através do Decreto 5.840, no âmbito da rede federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, com o ensino fundamental e médio. Ainda neste ano, como uma das principais providências para se instituir a expansão e o fortalecimento dessa rede de ensino, há a realização da 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, marco importante na educação brasileira, a qual pontua, em seu Capítulo II artigo 3º, como objetivos principais:

- I - Definir diretrizes para a política nacional de Educação Profissional e Tecnológica através do diálogo entre os diversos agentes envolvidos, visando contribuir para o desenvolvimento do país e para a inclusão social;
- II - Discutir o papel da Educação Profissional e Tecnológica no desenvolvimento nacional e nas políticas de inclusão social, observando as realidades regionais;
- III – Discutir sobre a atuação da Educação Profissional e Tecnológica na melhoria da competitividade do país na economia global;
- IV – Propor mecanismos permanentes de financiamento, visando à manutenção e expansão da Educação Profissional e Tecnológica;

Considerando os objetivos apontados, nota-se a preocupação governamental em garantir a expansão e consolidação da rede federal de educação, priorizando o desenvolvimento social e tecnológico do país e tendo linha permanente de financiamento da rede. Importa destacar que a Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, em seu artigo 11, estabelece como tema a “Educação Profissional como estratégia para o desenvolvimento e a inclusão social”, diretriz ainda presente nas instituições de ensino da rede federal.

Em 2007 o governo anuncia a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com o intuito de implantar, até o ano de 2010, 150 novas unidades de ensino técnico por todo o país, contemplando todas as regiões e estados, incluindo o Distrito Federal.

Seguindo os objetivos propostos e como forma de qualificar e fortalecer a rede de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, é criada a Lei nº 11.892/2008, a qual estabelece no âmbito do Ministério da Educação os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em substituição aos antigos CEFETs. Conforme citado por Vidor *et.al.* (2011, p. 49) “estruturados a partir do potencial instalado nos CEFETs, escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais, os novos Institutos

Federais geram e fortalecem condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico brasileiro”.

A ideia de unificação dessas novas instituições surgiu no segundo mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, que assegurou como prioritárias políticas públicas voltadas à educação tecnológica. Com esse investimento e atenção, a rede federal de educação profissional, que durante todo o século XX não ultrapassou a linha de 140 unidades de ensino, teve a meta de atingir o número de 354 unidades até 2010.

Destaca-se que a definição dos locais (regiões e municípios) onde as novas unidades seriam implantadas seguiu dados estatísticos oficiais, priorizando critérios técnicos em detrimento dos políticos. Dessa forma, seguindo os objetivos de elevação da oferta de matrículas, interiorização da rede e expansão das instituições para locais antes não beneficiados, os critérios utilizados pautaram-se em dados estatísticos de instituições como Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) (Pacheco, Caldas e Sobrinho, 2012).

Outro desafio posto para a consolidação da EPT no país tinha como embasamento a intenção de se ter uma formação profissional que ultrapassasse a mera subordinação às definições e exigências do mercado, expandindo a formação para o aspecto cidadão e de democratização do conhecimento técnico e também científico. Para se alcançar esses pressupostos, a EPT deveria se fortalecer, adotando medidas para assegurar o acesso e permanência e manutenção da qualidade do ensino ofertado, com ampliação dos serviços públicos disponibilizados e qualificação profissional.

Como contributo para essa visão, destaca-se o documento “Um Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica - Concepções e Diretrizes” de 2010, elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) ligada ao Ministério da Educação. Nele há a visão dos novos institutos federais como um bem público, com uma perspectiva de atendimento à diversidade econômica, geográfica, cultural e de inclusão social de forma emancipatória. O documento ressalta que

“as instituições federais, situadas por todo o território nacional, historicamente voltadas para a educação profissional e para o desenvolvimento econômico, criadas e mantidas com verbas públicas federais, defrontam-se com uma política de governo que traz em essência uma responsabilidade social como fio condutor de suas ações. A dimensão ideológica do atual governo, na verdade, fez aflorar um descompasso entre a trajetória das instituições federais de educação profissional e tecnológica e da própria educação profissional como um todo e o novo projeto de nação: se o fator econômico até então era o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco a partir de agora desloca-se para a qualidade social” (Ministério da Educação, 2010, p. 08).

Nesse sentido, essas instituições teriam caráter mais contributivo, voltado de maneira prioritária para a melhoria da qualidade de vida da população das regiões atendidas, com vistas ao desenvolvimento local e regional. Ainda, o documento aponta que a decisão política de estabelecer os institutos federais como política pública representou um avanço na superação da subordinação existente da educação profissional em relação ao poder econômico, trazendo uma sintonia, antes inexistente, entre a rede federal e a sociedade como um todo.

Sobre a necessidade de territorialidade, o documento afirma que cada instituto federal “deve ter a agilidade para conhecer a região em que está inserido e responder mais efetivamente aos anseios dessa sociedade, com a temperança necessária quando da definição de suas políticas para que seja verdadeiramente instituição alavancadora de desenvolvimento com inclusão social” (Ministério da Educação, 2010, p. 12). Isso significa que a EPT tem o dever de ir além da mera instrumentalização de pessoas para o trabalho, visando a potencialização da geração de conhecimentos a partir do envolvimento da sociedade local com a realidade global vivenciada.

A visão defendida pela nova configuração dos institutos federais aponta, dessa forma, para o estabelecimento de uma rede que ultrapassa o eixo somente educativo, tornando-se social, através do compartilhamento de ideias com vistas ao desenvolvimento de uma cultura de participação local contínua.

Diante do exposto, cabe destacar a definição apontada pela Lei 11.892/2008, em seu artigo 2º, sobre os institutos federais de educação:

Art. 2º Os Institutos Federais 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 conjunção de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

Com essa definição percebe-se que os institutos federais podem atuar em todas os níveis e modalidades de educação, sempre articulando sua atuação com o desenvolvimento integral da comunidade local, com a perspectiva de que o desenvolvimento científico e tecnológico tem ligação direta com o desenvolvimento econômico, político e social.

Considerando esses aspectos, o artigo 7º da referida Lei aponta como objetivos dos novos institutos:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando

a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional;

VI - ministrar em nível de educação superior.

Nota-se, portanto, a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão preconizada na legislação, entendendo-se que somente a partir desse esclarecimento pode-se alcançar o desenvolvimento local e cidadão como estabelecido como base de atuação da rede federal e educação profissional e tecnológica.

Há que se considerar, também, a relevância de se sintonizar os currículos dos cursos a serem ofertados com as demandas sociais, econômicas e culturais da localidade em que os institutos se inserem, uma vez que os norteadores a serem trabalhados devem, sempre, ter como princípio o atendimento e desenvolvimento da demanda local.

Nesse sentido, Pacheco *et.al.* (2012, p. 24) afirma que “para atingir o objetivo político de se combater as desigualdades regionais e contribuir na construção de um projeto de nação mais igualitária, (...), os institutos federais precisam estabelecer uma estreita relação com o território onde se situam”.

Nesse sentido, o reconhecimento de competências e saberes adquiridos informalmente nas vivências individuais e coletivas dos cidadãos, por exemplo, torna essa ligação com os institutos mais próxima e potencializadora de capacitações e formação continuada com a comunidade. No mesmo sentido, os conhecimentos produzidos pelas pesquisas devem estar voltados e colocados a favor dos processos sociais locais, indo além do pesquisar para se conhecer a realidade específica, mas envolver a comunidade local nos processos de pesquisa, como forma de empoderamento e reconhecimento da mesma.

Os institutos federais de educação tornam-se, assim, espaço privilegiado de democratização do conhecimento científico junto ao conhecimento popular, possibilitando aos que

“tradicionalmente estão excluídos das atividades desenvolvidas nas instituições, o acesso ao conhecimento científico e tecnológico a fim de criar condições favoráveis à inserção e permanência no trabalho, de geração de trabalho e renda e exercícios da cidadania, ao mesmo tempo que aprende o conhecimento construído pela sociedade enriquecendo os currículos de ensino e áreas de pesquisa” (Vidor *et.al.*, 2011, p. 52).

Por fim, pontua-se a importância de se assegurar a existência dos institutos federais como política pública de ensino, contrapondo a histórica oferta da educação profissional pela rede de ensino privada. A expansão e o fortalecimento da rede federal de educação profissional só se qualifica como palpável devido à garantia da educação técnica pública disponibilizada pela mesma, fato que reitera o compromisso social pleiteado nas legislações que regem a EPT.

2.2.1 O Instituto Federal de Brasília: contextualização

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB - foi criado em 2008, através da Lei 11.892, a qual transformou os chamados Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em Institutos Federais de Educação. Assim como as demais instituições dessa natureza, o IFB possui natureza jurídica de autarquia, isto é, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Seguindo a legislação que rege a constituição da rede de educação profissional e tecnológica no Brasil, o IFB se apresenta como “instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular, *multicampi* e descentralizada, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica” (Estatuto do IFB, 2009).

Como princípios norteadores, o artigo 3º do Estatuto do IFB pontua, com base nas características contidas nas legislações pertinentes:

- I. compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência, gestão participativa e democrática;
- II. verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão;
- III. eficácia nas respostas de formação básica e profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais;
- IV. inclusão de pessoas com deficiências e necessidades educacionais especiais;
- V. natureza pública e gratuita do ensino, sob a responsabilidade da União.

A oferta de ensino tecnológico e científico no IFB já atinge todos os níveis e modalidades de ensino previstos em Lei, incluindo os cursos de formação inicial e continuada (FICs) ou qualificação profissional, cursos técnicos de nível médio (subsequentes ou concomitantes) e cursos de ensino superior. Destaca-se que os cursos técnicos subsequentes são aqueles destinados a alunas/os que já concluíram o ensino médio e desejam ingressar na educação profissional. Já os cursos técnicos concomitantes destinam-se a estudantes que tenham finalizados pelo menos o 1º ano do ensino médio e desejam ingressar no ensino técnico ao mesmo tempo em que finalizam o ensino médio.

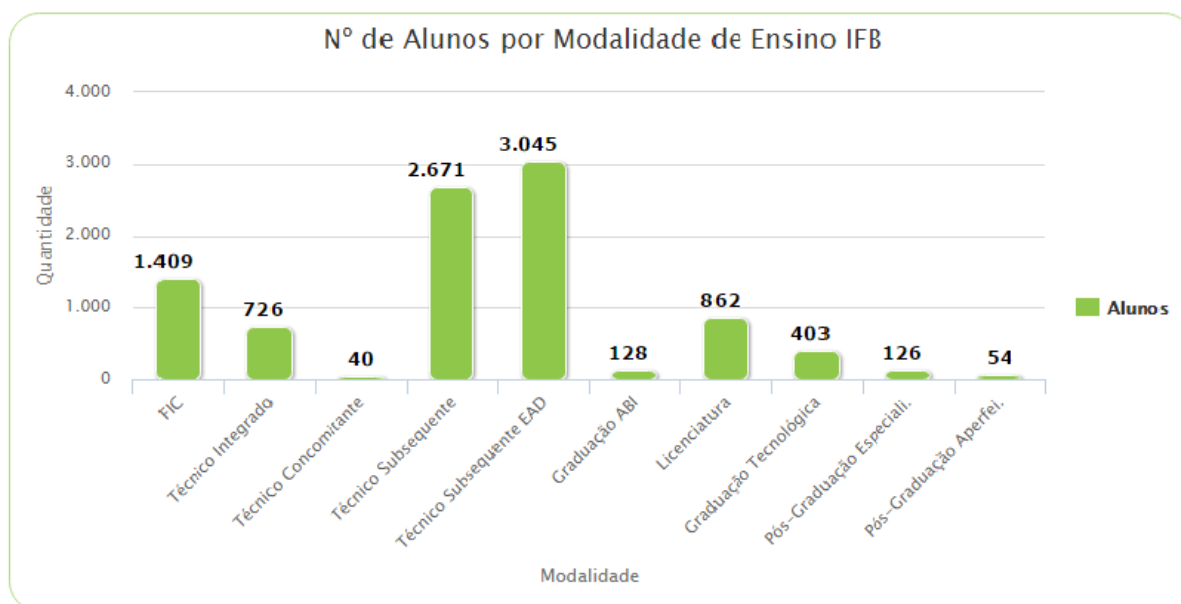
Cabe ressaltar que, conforme preconizado pela Lei 11.892/2008, o IFB, no artigo 6º de seu Estatuto, explicita a destinação de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio, e o mínimo de 20% (vinte por cento) das vagas para cursos de licenciatura.

Essa obrigatoriedade de se garantir porcentagem mínima para cursos técnicos indica a preocupação da instituição em se manter no seguimento dos objetivos da EPT, qual seja, de priorizar a educação técnica e profissionalizante, atendendo as demandas sociais da comunidade local.

O IFB possui, além de sua Reitoria, 10 *Campi* espalhados pelas diversas regiões administrativas de Brasília. São eles: Brasília, Ceilândia, Estrutural, Gama, Planaltina, Riacho Fundo, Samambaia, São Sebastião, Taguatinga e Taguatinga Centro. Os *Campi* são administrados por Diretores Gerais e tem seu funcionamento estabelecido pelo Regimento Geral do IFB.

Todos já ofertam alguma modalidade de ensino técnico: subsequente (voltado para quem já concluiu o ensino médio); concomitante, no qual a/o estudante recebe a formação profissional no IFB e o ensino médio em outra instituição de ensino; ou, ainda, o curso técnico médio integrado, no qual a/o estudante que já concluiu o ensino fundamental recebe uma formação profissional articulada à formação geral de nível médio. À exceção do *Campus Ceilândia*, todos os outros *Campi* do IFB ofertam, além dos cursos técnicos nas diversas modalidades, cursos superiores. O Gráfico 2 mostra a quantidade de alunos em cada modalidade de ensino no ano de 2015 no IFB.

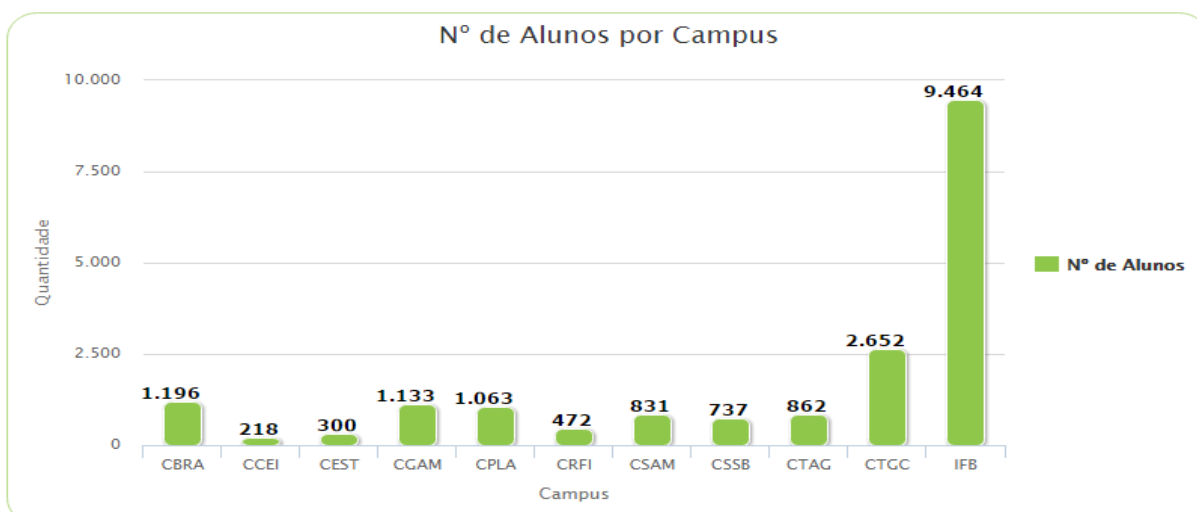
Gráfico 2. Número de alunos matriculados, por modalidade de ensino no ano de 2015.



Fonte: Dados disponíveis no site oficial do IFB: www.ifb.edu.br. Acesso em 16 de abril de 2016.

Nota-se que as modalidades de cursos técnicos subsequentes, através de Ensino à Distância (EAD) ou presencial, possuem a maior quantidade de alunas/os matriculadas/os, configurando-se como a principal modalidade de ensino da instituição, o que corrobora com o que prevê a Lei 11.982/2008. A distribuição do número de alunas/os por *Campus* do IFB ano de 2015 está apresentada a seguir.

Gráfico 3. Número de matrículas no IFB, por Campus em 2015



Fonte: Dados disponíveis no site oficial do IFB: www.ifb.edu.br. Acesso em 16 de abril de 2016.

Os dados visualizados no Gráfico 3 demonstram a grande diferença entre os dados absolutos do número de alunas/os em cada *Campus* do IFB no ano de 2015. Há que se considerar, no entanto, o início de funcionamento de cada *Campus* e, conseqüentemente, o

número de turmas e modalidades de ensino disponibilizados em cada local, uma vez que essas informações influenciam diretamente a quantidade de alunas/os matriculadas/os. Os *Campi* Ceilândia e Estrutural, por exemplo, são os mais novos *Campus* implantados e, por isso, ainda se encontram em fase de expansão do número de turmas e cursos oferecidos.

Importa ressaltar que além das atividades de ensino, o IFB possui atividades de pesquisa e extensão, ações essas que contribuem para a interação com a sociedade e relações comunitárias e constituem processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável para viabilizar uma relação transformadora entre o IFB e a sociedade (Estatuto do IFB, 2009).

3. Procedimentos Metodológicos

3.1. Delineamento da Pesquisa

O objetivo central dessa pesquisa, como explicitado na introdução, foi identificar a influência dos papéis de gênero no processo de evasão escolar dos alunos e das alunas do *Campus* Estrutural do Instituto Federal de Brasília. A motivação para o aprofundamento no estudo dessa área se deu através de experiências acadêmicas e profissionais anteriores na temática de gênero, com suas implicações no cotidiano social, e a observação, enquanto profissional atuante no *Campus* Estrutural do Instituto Federal de Brasília, da problemática latente em relação ao alto índice de evasão escolar já observado no decorrer dos semestres nessa instituição.

Para se atingir o objetivo proposto foi necessário elucidar e alcançar as seguintes questões:

- ◆ Compreender os fatores sociais e culturais que influenciam a trajetória individual das alunas e dos alunos do *Campus* Estrutural do Instituto Federal de Brasília;
- ◆ Comparar os fatores identificados com as causas que levam à evasão escolar apresentadas pelo público masculino e feminino levando em consideração os papéis de gênero de cada grupo; e
- ◆ Analisar os fatores apontados, tanto pelo público masculino quanto pelo feminino, à luz das teorias de gênero.

Dessa forma, este estudo foi desenvolvido através de uma pesquisa qualitativa com metodologia de análise de conteúdo, a qual se elucidará no decorrer deste capítulo.

3.2. A Evasão Escolar como Objeto de Análise

A vasta literatura a respeito das motivações que levam estudantes a abandonarem os cursos nos quais encontram-se matriculadas/os indica uma infinidade de causas que perpassam desde dificuldades acadêmicas e de relacionamento com colegas e professoras/es até assuntos de ordem mais pessoal, familiar e comunitária (Faria, 2013; Fredenhagen, 2014). No entanto, torna-se necessário pontuar que, independente da motivação anterior ao fato do abandono escolar, os estudos apontam no sentido da necessidade de se realizar projetos de prevenção e acompanhamento da/o estudante como a melhor maneira de reduzir as taxas de evasão presentes no âmbito escolar, que perpassa todos os níveis de ensino no Brasil.

Assim, antes de se apresentar os dados relativos às taxas de evasão escolar do *Campus* Estrutural e, posteriormente, aprofundar a discussão a respeito das possíveis causas abrangentes que perpassam essa realidade, importa evidenciar o debate já realizado em outros estudos sobre o conceito de evasão escolar a ser trabalhado nessa pesquisa e a relação deste com questões que, muitas vezes, extrapolam o ambiente acadêmico.

Fredenhagen (2014) aborda a questão da evasão escolar como uma problemática nacional que abrange todos os níveis e modalidades de ensino na atualidade. Sua pesquisa tem como enfoque as taxas de evasão nos cursos de ensino superior, entretanto a própria autora afirma que a realidade do abandono escolar perpassa, também, os níveis de ensino anteriores à qualificação profissional, fato que coloca o Brasil como um dos países com piores índices de permanência escolar do Mercosul:

“De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais, divulgada em 2010 pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o Brasil tem a maior taxa de abandono escolar no Ensino Médio entre os países do Mercosul. Segundo a pesquisa, 1 em cada 10 alunos entre 15 e 17 anos deixa de estudar nessa fase. No Ensino Fundamental os índices de evasão são menores, 3,2%, mas ainda estamos atrás de outros países da América do Sul” (Fredenhagen, 2014, p. 48).

Percebe-se, assim, que a problemática das altas taxas de evasão escolar no país encontra-se presente já nos primeiros níveis de escolaridade formal, evidenciando os fracos indicadores educacionais do Brasil quando comparado a outros países. Mesmo com melhoras nos índices ao longo dos anos, considerando que o país apresentou queda de 11,5% na taxa de abandono escolar entre 2001 e 2011, o Brasil ainda apresenta índice três vezes maior do que o percentual verificado na maioria dos países europeus (Fredenhagen, 2014).

Com índices tão alarmantes, as pesquisas sobre evasão escolar foram ganhando força no cenário nacional, apresentando resultados que indicam uma combinação de fatores sociais, econômicos e pessoais, os quais envolvem questões multifacetadas que, por vezes, não se resumem a uma motivação isolada. Assim, entender o processo de evasão escolar requer esforço e um olhar mais aprofundado voltado não só para as questões acadêmicas apresentadas, mas, também, para as relações familiares e sociais que perpassam e impactam a dinâmica da permanência, ou não, da/o aluna/o na vida escolar.

Importa destacar, no entanto, que apesar de abrangente, as pesquisas realizadas sobre o fenômeno da evasão escolar direcionam os estudos, em sua maioria, para o ensino básico ou superior, fato que fragiliza o conhecimento em relação ao ensino técnico e profissionalizante. Conforme aponta Cravo (2011, p. 242):

“a ausência de estudos sobre o tema pode estar relacionada ao fato de que o processo de democratização do ensino técnico no Brasil é recente se comparado aos outros níveis de ensino. Esse ponto também pode ser visto como uma questão de exclusão, o que é mais um elemento para evidenciar a importância de investigarmos um tema muito atual, desenvolvendo estudos sobre indicadores dos processos de evasão escolar, de modo a propor medidas preventivas que contribuam para a permanência do aluno na escola e para a sua formação”.

Independente do nível de ensino em que o fenômeno da evasão escolar se insere, contudo, este se configura como um dos maiores e mais preocupantes desafios do sistema educacional no país, uma vez que demonstra desarmonia com os objetivos educacionais pretendidos, qual seja, a permanência e o êxito escolar.

Nesse sentido, Cravo (2011) aponta fatores externos e internos à instituição de ensino que contribuem para o processo de abandono dos estudos por parte das/os discentes. Como fatores internos, encontram-se aspectos de ordem didático-pedagógica e de infraestrutura da instituição. Já os aspectos externos englobam questões mais abrangentes e que, muitas vezes, extrapolam os limites institucionais de ensino, uma vez que envolvem situações sociais que são de abrangência de outras políticas públicas, como transporte e assistência social. Além disso, a autora pontua também fatores relacionados à vocação pessoal e problemas familiares como contribuintes desse processo.

Assim, além da didática em sala de aula e das formas de aprendizagem, torna-se necessário ampliar os estudos no sentido de considerar as questões sociais presentes no cotidiano como fatores de influência direta no processo de evasão escolar, fatores esses que, de acordo com os estudos a respeito das principais motivações que contribuem para o abandono escolar, apontam para a necessidade de ingresso no mercado de trabalho, defasagem escolar nos períodos básicos de ensino, gravidez precoce, dificuldades financeiras para se manter no curso, entre outras.

Esses fatores apontam, dentre outras questões, para a problemática apontada nesse estudo, que busca relacionar os motivos da evasão escolar com os papéis sociais de gênero presentes no cotidiano social. Falar sobre questões externas à instituição que contribuem para o abandono escolar perpassa, necessariamente, a discussão sobre fatores familiares e sociais que auxiliam ou, como nesse caso, dificultam a permanência das/os estudantes no sistema de ensino. Esses fatores serão melhor elucidados ao se analisar os dados colhidos durante esta pesquisa.

Nesse momento, porém, deve ser pontuado que os estudos que abordam a questão da evasão escolar não costumam diferenciar esse fenômeno levando em consideração as diferentes características do processo. Baggi e Lopes (2011) salientam que cada instituição de ensino possui critérios próprios para aferição do número de alunas/os evadidas/os,

desconsiderando, muitas vezes, a transferência de estudantes entre instituições e/ou a mudança de cursos.

De acordo com as autoras, existem conceitos de evasão escolar que devem ser notados nos estudos, como a “distinção entre evasão de curso – saída do curso sem concluí-lo e a evasão do sistema – abandono do aluno do sistema de ensino” (Baggi e Lopes, 2011, p. 364). Ou, conforme descrito por outros autores e também pontuado por Baggi e Lopes (2011), há a “evasão aparente”, caracterizada como a mobilidade de um curso para outro, e a “evasão real”, sendo a desistência da/o aluna/o em se manter no curso, descrição essa que se assemelha com o conceito de “evasão do sistema” pontuado anteriormente.

Nesse sentido, torna-se necessário distinguir as situações em que a/o estudante inicia o curso e não conclui os estudos (seja por mudança de curso ou trancamento de matrícula – situações em que ainda há possibilidade da/o mesma/o retornar aos estudos posteriormente) daquelas em que há o abandono do sistema de ensino (com cancelamento de matrícula ou desistência do curso por motivos diversos).

Na presente pesquisa, no entanto, ainda foi pontuada outra distinção, considerando que de acordo com os dados do registro acadêmico do *Campus* Estrutural há um grupo de alunas/os que realizaram matrículas nos cursos ofertados e nunca compareceram às aulas ministradas, ou seja, possuem 100% de faltas nas disciplinas, e, por outro lado, há as/os estudantes que compareceram às aulas mas, após certo período, acabaram, por qualquer motivo, não mais frequentando as disciplinas ofertadas.

Dessa forma, considerando que o objetivo desse estudo é analisar os motivos que levam as/os estudantes a abandonarem os estudos, fazendo relação com os papéis sociais de gênero presentes no cotidiano, elucida-se que aquelas/es alunas/os que se matricularam mas que não frequentaram as aulas disponibilizadas não foram contabilizados neste estudo dentro do universo da pesquisa. Ainda assim, ressalta-se a importância de se analisar, em estudos futuros, as motivações para a existência de tal fenômeno, qual seja, a efetivação da matrícula em cursos escolhidos pelas/os próprias/os estudantes e a sua desistência antes mesmo do início das aulas.

3.3. Caracterização do Campo de Pesquisa

Para se conhecer o perfil do *Campus* Estrutural do Instituto Federal de Brasília torna-se necessário apresentar as principais características da população e da região onde o mesmo encontra-se instalado, qual seja, a Cidade Estrutural.

A referida cidade teve sua formação iniciada em meados da década de 1980 com a instalação de uma ocupação irregular ao redor do local onde funciona ainda hoje o aterro sanitário do Distrito Federal. A região, na época, contava com uma média de 100 domicílios,

pertencentes aos trabalhadores que buscavam meios de sobrevivência e lá encontravam como atividade laboral a separação e reciclagem do lixo depositado no aterro sanitário (CODEPLAN, 2014).

No início da ocupação algumas tentativas foram realizadas no sentido de remover as famílias que ali residiam de maneira irregular para outras localidades do Distrito Federal. Entretanto, a população local resistiu à desocupação e, conforme o crescimento da região exigiu o seu reconhecimento pelo Estado, tanto ao direito de propriedade de terra, quanto ao de acesso aos bens e serviços sociais. Nesse sentido, no início da década de 1990, a região foi batizada como Vila Estrutural, pertencente à Região Administrativa do Guará.

Em 2004, através da Lei 3.315, a então Vila Estrutural foi reconhecida como sede urbana da nova Região Administrativa XXV do Distrito Federal, que também incluiu o Setor Complementar de Indústria e Abastecimento – SCIA. Porém, somente em janeiro de 2006, a região começou a sofrer o processo de regularização dos lotes ocupados e urbanização da área, mediante obras de infraestrutura como saneamento básico, pavimentação de ruas e implantação de equipamentos públicos (como escolas, posto policial e de saúde).

Nesse cenário, segundo dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD/2014 – há um crescente aumento da população na região, a qual é estimada em 35.801 habitantes atualmente, sendo que a faixa etária entre 15 e 59 anos representa 63% do total da população local, enquanto que 34% tem até 14 anos de idade e apenas 2% tem 60 anos ou mais.

Em relação às habitações do local, 82% dos domicílios encontram-se em locais não regularizados. O abastecimento de água potável na região ainda não abrange todas as residências (10% das moradias ainda não possui acesso à rede geral de água) e o fornecimento de energia elétrica atinge 91% da região. Ainda, pouco mais da metade da população da Cidade Estrutural é constituída por imigrantes (50,39%), vindos de outras regiões do país, principalmente do Nordeste, enquanto que 49,61% do contingente populacional é nascido no próprio Distrito Federal (PDAD, 2014).

Em relação à escolaridade da população local, a pesquisa apontou para um maior contingente de pessoas com ensino fundamental incompleto (47%). Apenas 12% da população afirmou ter concluído o ensino médio e 2% declarou-se analfabeta. Sobre o requisito trabalho, 48% da população encontra-se exercendo atividade remunerada (com e sem vínculo empregatício formal) e 7% declararam-se desempregados, o restante exerce atividade esporádica ou já se aposentaram.

Com base nos dados apresentados, cabe destacar a importância da fomentação do ensino técnico e de profissionalização para atendimento da população da Cidade Estrutural, considerando os altos índices de não conclusão da escolaridade básica e falta de qualificação profissional existente no local. Por isso a institucionalização de um *Campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB - nessa localidade

apresentou-se como uma estratégia necessária ao atendimento educacional público e de qualidade para a população.

Importa ressaltar que o IFB – *Campus* Estrutural teve suas atividades iniciadas em 2012 em sua sede provisória no Centro Comunitário da Cidade Estrutural, onde ofereceu cursos profissionalizantes de curta duração nas áreas de informática e gestão e negócios. Tais eixos tecnológicos de ensino foram definidos com a participação da comunidade local em audiência pública realizada em outubro de 2010 na Cidade Estrutural, envolvendo representantes da sociedade civil e instituições governamentais e não governamentais atuantes na cidade.

Atualmente, o *Campus* Estrutural funciona em sua sede definitiva localizada na Área Especial nº 01, Quadra 16, Cidade do Automóvel/SCIA desde fevereiro de 2015, ofertando novos cursos profissionalizantes e ampliando, a cada semestre, a quantidade de turmas atendidas. Na ocasião de sua mudança de sede, o *Campus* já contabilizava 298 alunos matriculados, conforme apresentado no Quadro 3, tendo como opções os cursos de Inglês, Espanhol, Informática, Operador de Micro, Programador de Internet, Auxiliar de Mecânica de Autos I, Auxiliar de Mecânica de Autos II e Auxiliar Administrativo. Cabe destacar que os cursos ofertados pelo *Campus* nesse período se resumiam àqueles de formação inicial e continuada (FIC), que se configuram como cursos profissionalizantes de curta duração. À exceção do FIC Auxiliar de Mecânica de Autos, o qual tinha duração de um ano, todos os demais tinham duração de seis meses.

Quadro 3. Quantidade de Alunas e Alunos por curso em 2015.1 no Campus Estrutural

Curso	Mulheres Matriculadas	Homens Matriculados	Total
Auxiliar Administrativo	36	11	47
Auxiliar de Mecânico de Autos Módulo I	02	17	19
Auxiliar de Mecânico de Autos Módulo II	02	12	14
Espanhol	21	15	36
Informática para Internet	32	09	41

Inglês	46	28	74
Operador de Microcomputador	29	09	38
Programador de Internet	05	24	29
Total	173	125	298

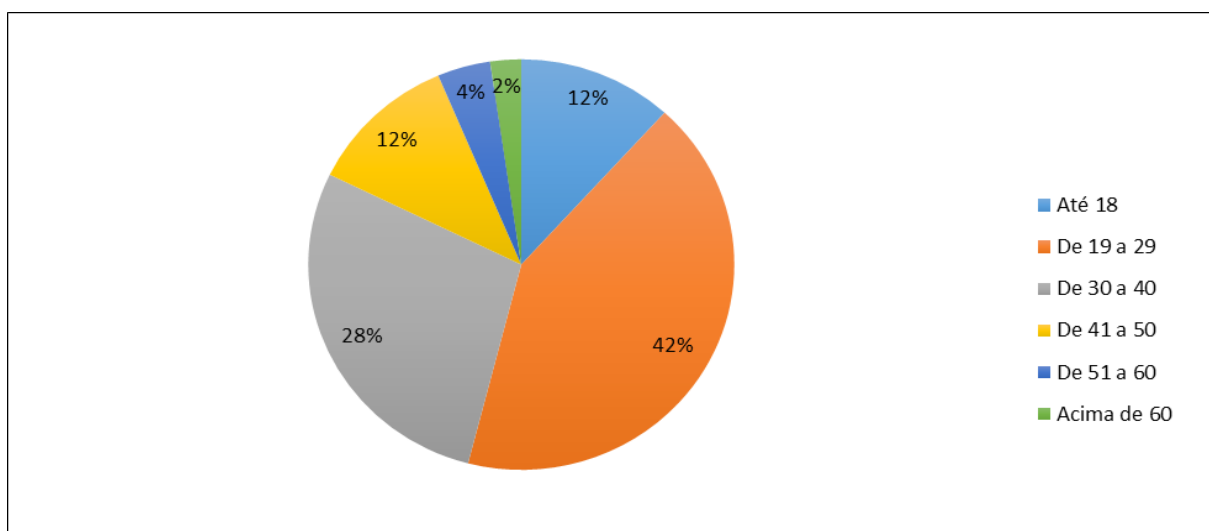
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do registro acadêmico do IFB - *Campus* Estrutural.

Com base nesse panorama, o perfil do *Campus* Estrutural foi sendo construído conforme a oferta e características dos cursos disponibilizados, apresentando, no primeiro semestre de 2015, uma maior quantidade de mulheres matriculadas (58%) considerando o total de estudantes de todos os cursos ofertados.

Destaca-se que o curso com maior quantidade de estudantes do sexo feminino matriculadas foi o de inglês, tendência seguida nos cursos de Auxiliar Administrativo, Informática para Internet, Operador de Micro, Inglês e Espanhol, enquanto que as turmas de Programador de Internet e Auxiliar de Mecânico de Autos I e II, cursos que são socialmente considerados como masculinos, apresentaram quantidade consideravelmente maior de homens matriculados.

A respeito da faixa etária das/os estudantes do *Campus* constatou-se que a maioria se inseria na faixa de 19 a 29 anos, caracterizando a instituição analisada como tendo a composição discente majoritariamente de adultas e adultos:

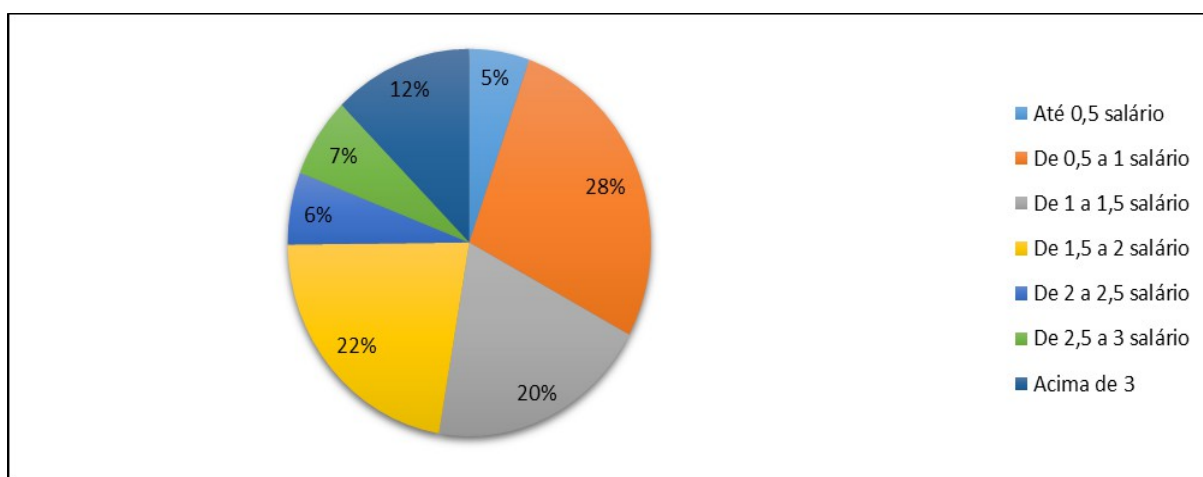
Gráfico 4 – Alunas/os matriculadas/os no 1º semestre de 2015 - por faixa etária



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do registro acadêmico do IFB - *Campus* Estrutural.

Sobre a renda familiar média declarada pelas/os alunas/os, foi possível verificar que a maioria insere-se em famílias que possuem renda mensal média de meio a um salário mínimo, realidade caracterizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – como de uma população de classe média-baixa. Importa destacar que o valor estabelecido como salário mínimo para fins desse trabalho se baseou naquele vigente à época do 1º semestre de 2015, o qual era estabelecido no valor de R\$ 788,00 (setecentos e oitenta e oito reais).

Gráfico 5 – Alunas/os matriculadas/os no 1º semestre de 2015 – por faixa de renda familiar

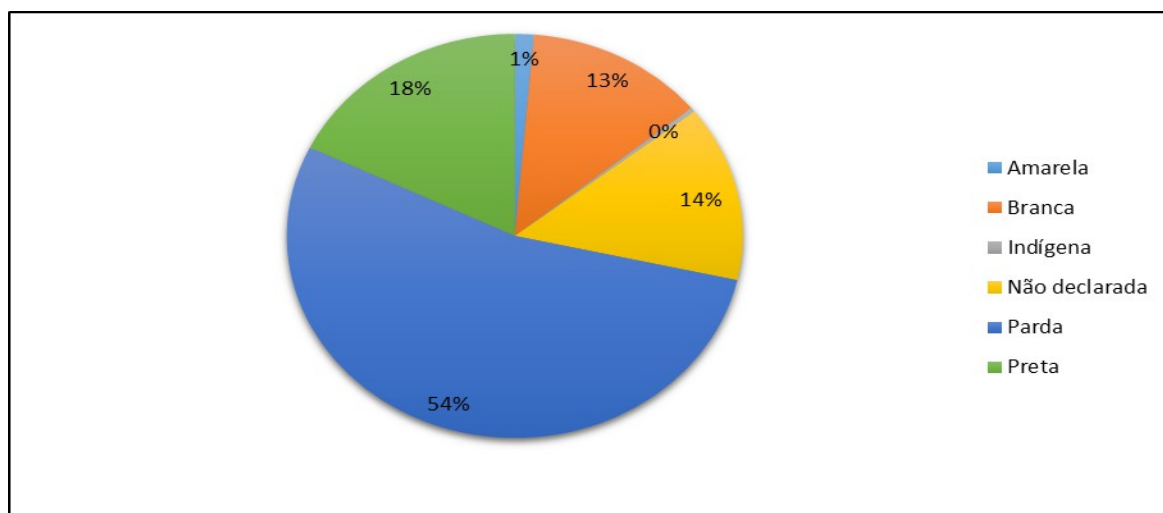


Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do registro acadêmico do IFB - *Campus* Estrutural.

As classes de faixa de renda apresentadas no Gráfico 5 obedece a classificação instituída pelo IBGE, que, segundo suas análises, diferencia a população em classes socioeconômicas de acordo com a renda familiar declarada. Cabe ressaltar que as informações apresentadas corroboram com o fato de que, apesar do *Campus* Estrutural ter estudantes residentes de outras regiões administrativas de Brasília (incluindo Guará, Vicente Pires e Ceilândia), a maioria das/os alunas/os são residentes da Cidade Estrutural, local que, como visto anteriormente, apresenta elevado grau de vulnerabilidade socioeconômica, considerando o acesso a serviços públicos, escolaridade e, também, a renda familiar média da população.

Sobre a etnia declarada pelas/os estudantes, foi observado que a grande maioria se declarou como “pardo”, conforme apresentado no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Alunas/os matriculadas/os no 1º semestre de 2015 – por cor



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do registro acadêmico do IFB - *Campus* Estrutural.

Dessa forma, verifica-se que o perfil geral das/os alunas/os do *Campus* Estrutural no primeiro semestre do ano de 2015 apresentava maior público feminino em sua composição, mais da metade de etnia parda, com idade entre 19 e 29 anos e renda familiar mensal na faixa entre meio e um salário mínimo, tendo, nesse último fator, a reiteração do alto grau de vulnerabilidade socioeconômica apresentada pela área em que o *Campus* foi instituído.

3.3.1 População da Pesquisa

Considerando que o conceito de evasão escolar adotado nesta pesquisa refere-se às/aos estudantes que iniciaram os cursos e, por alguma razão, não finalizaram os estudos, no sentido de abandono do curso após a frequência nas aulas por determinado período, foi necessário separar, através da análise do registro no diário de classe final de cada curso, as/os estudantes que haviam iniciado o curso e não o concluíram daquelas/es que nunca haviam comparecido às aulas. Dessa forma, foi necessário obter, junto ao setor de Registro Acadêmico do *Campus* Estrutural, dados relativos ao número absoluto de estudantes evadidas/os dos cursos realizados no referido *Campus* no primeiro semestre do ano de 2015.

A partir das informações coletadas, percebeu-se que o número absoluto de alunas e alunos evadidas/os no referido semestre era de 99, incluindo todas/os as/os estudantes que por algum motivo não finalizaram o curso em que foram matriculadas/os e, também, aquelas/es que realizaram a matrícula em determinado curso mas não compareceram às aulas, ou seja, não apresentaram nenhuma frequência escolar.

Nesse sentido, foi necessário realizar a separação entre as/os estudantes evadidas/os e aquelas/es que não compareceram a nenhuma aula, mesmo com a matrícula

ativa. Exposto isso, delimitou-se o universo de pesquisa, que engloba 60 alunas e alunos evadidas/os, sendo 34 mulheres e 26 homens.

Antes de se caracterizar o universo desta pesquisa, no quadro a seguir são detalhadas a quantidade de alunas e alunos evadidas/os nos cursos de Auxiliar Administrativo, Auxiliar de Mecânico de Autos módulos I e II, Espanhol, Informática para Internet, Inglês, Operador de Microcomputador e Programador de Internet do *Campus Estrutural* no primeiro semestre do ano de 2015.

Quadro 4. Quantidade de Alunas e Alunos Evadidas/os em 2015.1 no Campus Estrutural

Curso	Quantidade de Alunas Evadidas	Quantidade de Alunos Evadidos	Total
Auxiliar Administrativo	06	03	09
Auxiliar de Mecânico de Autos Módulo I	0	03	03
Auxiliar de Mecânico de Autos Módulo II	01	02	03
Espanhol	06	04	10
Informática para Internet	07	01	08
Inglês	09	11	20
Operador de Microcomputador	05	02	07
Total Geral	34	26	60

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do registro acadêmico do IFB - *Campus Estrutural*.

Os dados apresentados demonstram que o total numérico de alunas e alunos evadidas/os em cada curso no *Campus* no período analisado é aproximado, tendo maior discrepância nos cursos de Auxiliar de Mecânico de Autos módulo I, Auxiliar Administrativo, Informática para Internet e Operador de Microcomputador, com número maior de alunos evadidos no primeiro e alunas evadidas nos demais. Observa-se que o curso Programador de Internet não consta no quadro pois não apresentou, no período analisado, número de estudantes evadidas/os para fins desta pesquisa.

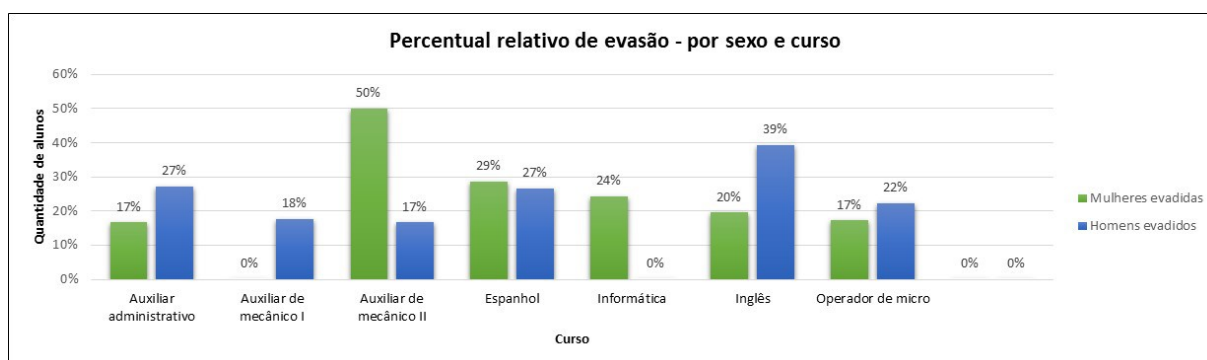
Nesse cenário é importante perceber que existe maior número de mulheres matriculadas no curso de Informática para Internet e, por probabilidade, a evasão entre o público feminino acaba por ter maior peso, sendo que, da mesma forma, o curso Auxiliar de

Mecânico de Autos módulo II apresenta maior número de homens matriculados e, assim, a evasão masculina acaba por se destacar.

No entanto, por outro lado, é necessário apontar, também, o caso dos cursos em que o número de mulheres e homens evadidas/os é similar, porém o número de matriculadas/os apresenta enorme discrepância. Os cursos de Auxiliar Administrativo, Inglês e Operador de Microcomputador apresentam uma quantidade muito superior de alunas matriculadas, enquanto que os cursos de Auxiliar de Mecânico de Autos módulo I e Programador de Internet, ao contrário, possuem majoritariamente homens matriculados.

Dessa forma, comparando o número de alunas/os evadidas/os nessas turmas com o total de matriculadas/os percebe-se que, de maneira inversa, os cursos que apresentam maior número de alunas no total possuem alta evasão masculina. Esse dado é melhor elucidado a seguir

Gráfico 7 – Percentual relativo de evasão – por sexo e curso



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do registro acadêmico do IFB - *Campus* Estrutural.

Esse aspecto pode ser melhor compreendido considerando as tradicionais divisões de trabalhos femininos e masculinos ainda presentes no cotidiano social, ou seja, a ideia ainda arraigada no imaginário da sociedade atual de que existem cursos e ocupações “para mulheres” e “para homens”, ligados à noção da divisão entre tarefas destinadas ao feminino e outras ao masculino. Essa questão é apontada por Hirata em seu artigo “Mudanças e Permanências nas Desigualdades de Gênero” (2015), onde a autora explicita a continuidade da diferenciação entre trabalhos para mulheres e homens e as consequências dessa divisão para a permanência do modelo de subordinação feminina e dominação masculina.

De acordo com essa autora existe uma divisão sexual do trabalho¹³ atual que inclui o trabalho profissional e doméstico, remunerado ou não, e tem causas no âmbito educacional, formal e informal. Em outras palavras, há uma perpetuação do ensino tradicional que diferencia e direciona tarefas femininas e masculinas, as quais se relacionam diretamente

¹³ O conceito de divisão sexual do trabalho é apontado pela autora como uma reprodução social ligada diretamente à repartição do saber e do poder entre homens e mulheres na sociedade e na família, o qual engloba o trabalho profissional e doméstico, formal e informal, remunerado e não remunerado e perpetua as desigualdades de gênero ainda presentes no cotidiano social.

com postos de trabalho tradicionalmente menos valorizados socialmente e com salários relativamente baixos, como aqueles ligados ao cuidado e prestação de serviços, que são ligados à figura feminina, e, por outro lado, postos de trabalho de maior remuneração e prestígio social, ligados à figura masculina.

A separação dos empregos ligada à diferenciação do ensino é chamada pela autora de “princípio da separação” (distinção entre trabalho masculino e feminino), em que as mulheres, mesmo “mais instruídas que os homens praticamente em todos os níveis de escolaridade e em todos os países” (Hirata, 2015, p. 05), acabam por ocupar postos de trabalho menos valorizados, mais precários e, muitas vezes, informais.

Essa diferenciação dos empregos no mercado de trabalho não é absoluta e vem sofrendo modificações ao longo das décadas, como explicitado anteriormente nessa pesquisa. No entanto, conforme aponta Hirata (2015, p. 04) “as responsabilidades tradicionais das mulheres pela educação das crianças e reprodução familiar estruturam mercados de trabalho que são desvantajosos para as mulheres, resultando em um poder desigual no mercado econômico que, por sua vez, reforça e exacerba o poder desigual na família”.

Nesse contexto pode-se perceber que o número de homens e mulheres nos cursos do *Campus* Estrutural acaba por seguir a lógica da divisão de ocupações consideradas femininas e masculinas na realidade social, considerando que os cursos de “Auxiliar de Mecânico de Autos” e “Programador de Internet”, notadamente que se enquadram em áreas mais masculinizadas socialmente, isto é, que são ligadas aos atributos de força física e raciocínio lógico, por exemplo, apresentam número de estudantes homens consideravelmente superior ao número de mulheres. Por outro lado, seguindo esse mesmo sentido, também percebe-se uma quantidade maior de alunas matriculadas nos cursos tradicionalmente ligados à questão da organização, paciência e atenção, como Auxiliar Administrativo.

Cabe ressaltar que os cursos de Informática Básica e Operador de Microcomputador, além do ensino de línguas estrangeiras (Inglês e Espanhol, no caso), apresentam características atrativas para ambos os públicos, já que se propõem a transmitir conhecimento em determinada área mas que, não necessariamente, se destinam a ser ocupações profissionais para as/os estudantes. No entanto, ainda assim, os dados apresentados mostram maior número de mulheres nos cursos citados, corroborando o exposto por Stancki (2003, p. 07) sobre as motivações das escolhas femininas em suas inserções educacionais, pois estas acabam optando “por cursos mais flexíveis e que por sua generalidade permitem alternativas profissionais que possibilitem a conciliação entre projeto profissional e afetivo, além do aumento da cultura geral, pois tais conhecimentos tanto podem ser de uso profissional quanto de uso doméstico”.

Após essa elucidação, torna-se necessário caracterizar, de modo mais amplo, o universo de pesquisa deste trabalho, isto é, as características principais das/os 60 alunas/os estudadas/os, conforme quadro abaixo:

Quadro 5 – Características étnicas, de idade e de renda das/os alunas/os evadidas/os

Categoria	Tipo	Quantidade	Percentual
Etnia/Cor	Parda	34	57%
	Preta	14	23%
	Branca	6	10%
	Amarela	1	2%
	Não declarada	5	8%
Faixa etária	Até 18	9	15%
	De 19 a 29	25	42%
	De 30 a 40	18	30%
	De 41 a 50	7	12%
	De 51 a 60	1	2%
	Acima de 60	0	0%
Renda familiar	Até 0,5 salário	3	5%
	De 0,5 a 1 salário	13	22%
	De 1 a 1,5 salário	17	28%
	De 1,5 a 2 salário	19	32%
	De 2 a 2,5 salário	4	7%
	De 2,5 a 3 salário	1	2%
	Acima de 3	3	5%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do registro acadêmico do IFB - *Campus Estrutural*.

Como panorama geral, em relação à etnia, grande parte das/os alunas/os se declarou como parda (57%), seguido da etnia preta (23%) e com um considerável número de estudantes (8%) que não declararam nenhuma das opções apresentadas (amarela, branca, parda e preta):

Sobre a faixa etária dos sujeitos de pesquisa, 42% da amostra trabalhada encontra-se na faixa de 19 a 29 anos, seguido da faixa de pessoas entre 30 e 40 anos (30%), fato que caracteriza a população da pesquisa como sendo de jovens e adultos, majoritariamente.

Por fim, a divisão de renda familiar mensal apresentada pelas/os alunas/os evadidas/os, seguindo a distribuição nas faixas definidas pelo IBGE e conforme também especificado em relação ao gráfico relativo ao total de estudantes, apresentou maior percentual na faixa de 1,5 a 2 salários mínimos (32%), seguido daquelas/es que declararam ter como renda familiar mensal o valor entre 1 a 1,5 salários mínimos:

Cabe pontuar que a faixa de renda entre 0,5 e 1 salário mínimo, apesar de não contemplar o maior número de alunas/os evadidas/os, tem expressiva composição destas/es, com um total de 22% das/os estudantes. Esse dado torna-se relevante quando leva-se em consideração a divisão de classes sociais proposta pelo IBGE, a qual considera

famílias nessa faixa de renda como pertencentes à classe baixa da sociedade. Assim, os projetos e atividades curriculares desenvolvidos no âmbito do *Campus* Estrutural devem levar em consideração os dados socioeconômicos apresentados pela população acadêmica a fim de atenderem melhor a demanda apresentada e de conseguirem atingir uma maior inclusão social.

3.3.2 Amostra de Pesquisa

A pesquisa se direcionou, inicialmente, pela tentativa de coletar os dados com, no mínimo, uma mulher e um homem evadida/o de cada turma finalizada no primeiro semestre de 2015 do *Campus* Estrutural, selecionadas/os de modo aleatório por meio de sorteio, a fim de obter, em profundidade e com maior riqueza de informações, dados relativos aos motivos individuais que levaram ao processo de evasão escolar apresentado.

Entretanto, já no início dos contatos telefônicos, obtidos através dos dados do Registro Acadêmico do *Campus*, houve a problemática de não se conseguir contato com algumas/alguns alunas/os sorteadas/os primeiramente, seja por mudança de telefone ou por número de telefone inexistente. Desse primeiro grupo, apenas 01 aluna e 02 alunos foram contactadas/os. Dessa forma, foram realizadas novas tentativas de contato telefônico com novas/os alunas/os sorteadas/os, no entanto novamente houve a dificuldade de se contatar a todas/os. Desse segundo grupo somente 01 aluna e 01 aluno se disponibilizaram a participar da pesquisa, sendo que 03 estudantes não demonstraram interesse em prestarem as informações para o estudo.

Sendo assim, optou-se por contatar o restante de estudantes ainda não procuradas/os com o intuito de se verificar a quantidade de alunas/os que seriam encontradas/os via contato telefônico e que teriam disponibilidade para participar do estudo. Assim, conseguiu-se contactar um total de 12 estudantes, sendo 06 alunas e 06 alunos de todos os cursos ministrados no *Campus* no primeiro semestre de 2015, porém não foi possível coletar os dados de uma mulher e um homem de cada curso, considerando os percalços e as dificuldades em se encontrar as/os estudantes evadidas/os.

3.5. Instrumento de Recolha de Dados

Primeiramente a recolha dos dados se encaminhou por meio de um plano de observação, através do estudo extensivo sobre o tema a ser abordado, isto é, leitura de bibliografias utilizadas em pesquisas já realizadas a respeito da relação entre desenvolvimento escolar e papéis sociais de gênero, além do estudo e análise de outros documentos diversos relacionados ao tema proposto, como relatórios, dados estatísticos, legislações, entre outros.

Em um segundo momento, esse estudo teve como instrumental de coleta de dados

entrevistas semi-diretivas. A escolha da técnica de entrevista para essa pesquisa se deve ao fato de que os motivos pelos quais estudantes acabam por não dar continuidade aos estudos ocorrem por fatores diversos que, em técnicas objetivas de recolha de dados, por exemplo, podem acabar por não ser contemplados nas questões a serem respondidas. Em outras palavras, as opções de respostas sobre motivações pessoais de qualquer espécie apresentam uma gama de possibilidades diversas e, por isso, não são comportadas em perguntas de múltipla escolha. Além disso, a técnica de entrevista é utilizada para obtenção de dados de maneira intensiva direcionada a um público-alvo específico, características presentes no estudo proposto.

A técnica de entrevista semi-diretiva dispõe de uma série de perguntas guia relativamente abertas para as quais pretende-se obter uma informação por parte da/o entrevistada/o (Gil, 2011). As perguntas realizadas, nesse tipo de técnica, nem sempre seguem a ordem determinada, uma vez que o/a entrevistador/a deve deixar com que a/o entrevistada/o possa falar livremente, com as palavras e pela ordem que lhe for mais confortável. É necessário destacar, no entanto, que o/a condutor/a da entrevista deve estar atento para reencaminhar as perguntas, caso a/o entrevistada/o se afaste dos objetivos propostos.

Essa abordagem torna-se interessante na medida em que permite flexibilidade e condições para se aprofundar os conteúdos a serem trabalhados, de forma que os sujeitos possam responder as questões fazendo referência a suas próprias concepções de vida e vivências.

De acordo com Gil (2011, p. 09), “a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram (...). Por sua flexibilidade é adotada como técnica fundamental de investigação nos mais diversos campos”, sendo uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas no âmbito das ciências sociais.

Ainda seguindo os conceitos do autor citado, a técnica de entrevista torna-se bastante eficiente para obtenção de dados em profundidade e de aspectos diversos da vida social, isto é, possibilita a coleta de informações que não necessariamente são objeto de estudo da pesquisa, mas que auxiliam no entendimento e análise dos dados obtidos em relação ao contexto social em que a/o entrevistada/o encontra-se inserida/o.

A escolha dessa metodologia teve por base a compreensão de que o fenômeno a ser estudado envolvia uma série de variáveis que se qualificam e definem individualmente, mas que, no geral, acabam por culminar em uma mesma direção, qual seja, a evasão escolar. Assim, as pesquisas que se propõem a realizar uma investigação qualitativa se baseiam em uma variedade de técnicas interpretativas que possuem diversas formas de coleta e registro dos dados, mas que tem por finalidade comum “descrever, decodificar, traduzir certos

fenômenos sociais que se produzem mais ou menos naturalmente, sendo técnicas que dão mais atenção ao significado dos fenômenos do que a sua frequência” (Guerra, 2006, p. 11).

Ainda segundo Guerra (2006, p. 18), é imprescindível reconhecer que as variáveis identificadas nos estudos sociais, quando analisadas através de metodologias compreensivas, “devem ser vistas como causa e efeito dos fenômenos sociais estudados, considerando a complexidade e interdependência entre estes. Assim, seria equivocado falar em determinantes causais entre variáveis, uma vez que suas interações as colocam como causa e efeito ao mesmo tempo”. Torna-se necessário postular, portanto, a variabilidade entre os comportamentos sociais e os significados atribuídos a estes através da interação social, levando em consideração que comportamentos similares não se traduzem, necessariamente, em significados iguais, já que o contexto social influencia diretamente na realidade apresentada e não pode, e nem deve, ser desconsiderado.

Ainda, as metodologias compreensivas trazem aspectos importantes a serem considerados em relação à postura e informações colhidas durante a pesquisa, como afirma Guerra (2006, p. 18):

“nas entrevistas compreensivas os sujeitos tomam o estatuto de informadores privilegiados, uma postura muito diferente da dos entrevistados nos métodos de pesquisa mais cartesianos, que são reduzidos à posição de informados objetivos. Na primeira postura epistemológica o investigador perde o controle da relação, necessariamente de poder, que lhe dá o fato de ser o único que controla o saber, pois o saber que agora interessa está no personagem a entrevistar”.

Exposto isto, importa ressaltar que, em metodologias compreensivas, as informações levantadas devem focar muito mais no exterior do que no interior daquilo dito pelas/os entrevistadas/os. Em outras palavras, como explicitado anteriormente, o foco deve ser direcionado para os contextos sociais envolvidos nos dados apresentados, uma vez que há a necessidade de se aprofundar no significado da ação social e não no comportamento individual dado (Bertaux, *apud* Guerra, 2006).

Ainda assim, precisa-se expor que esse tipo de metodologia pretende articular as várias dimensões da vida social e não somente um direcionamento desta, aprofundando a noção de que sujeito e sociedade estão em constante interação, mas, por outro lado, não deixando subvalorizar as emoções trazidas na coleta de dados.

Nesse sentido, torna-se imprescindível dizer que a abordagem qualitativa não tem por objetivo trazer um número estatisticamente representativo de sujeitos, mas sim “uma pequena dimensão de sujeitos socialmente significativos” (Guerra, 2006, p. 20), já que a quantidade estatística, nesse tipo de análise, não reporta ao real direcionamento da pesquisa. Sobre esse aspecto, Minayo (2003, p. 137) afirma que

“a abordagem qualitativa refere-se à intensividade dos fenômenos. Ela não se presta à realização de censos, a estudos epidemiológicos de grandes grupos, a pesquisas que queiram medir quantidade. Ela é própria para aprofundar a compreensão de grupos, de segmentos e de microrrealidades, visando ao desvendamento de sua lógica interna e específica, de sua cosmologia, de sua visão de determinados problemas, que se expressam em opiniões, crenças, valores, relações, atitudes e práticas”.

Além disso, quando se objetiva entender alguns fenômenos sociais, como o caso da evasão escolar objeto dessa pesquisa, torna-se importante fazer com que o sujeito tenha liberdade e confiança para expor suas ideias sem receio, de modo que se consiga obter o maior número de informações possíveis e os dados obtidos não se tornem enviesados. Nesse sentido, Gil (2011, p. 110) afirma que a técnica de entrevista “oferece flexibilidade para adaptações necessárias, posto que *o/a entrevistador/a* pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista” (grifo nosso).

Dessa forma, foi elaborado um guião de entrevista (Anexo 1) para ser utilizado para coleta de dados dessa pesquisa, o qual abrangeu, de forma geral, três grupos de perguntas:

- _ Dados Pessoais;

- _ Contexto Sociofamiliar;

- _ Sobre o Vínculo com o IFB.

Cada grupo objetivava direcionar as perguntas para temas específicos a serem abordados com as/os participantes, sendo que o primeiro tinha como foco coletar as informações pessoais da/o entrevistada/o como nome, idade, estado civil e região administrativa em que reside. O segundo grupo contextualizava a trajetória de vida e a realidade da rotina familiar atual da/o aluna/o e o último aprofundava o assunto da evasão escolar em si, com suas causas, consequências e contexto escolar atual.

As questões presentes no guião foram formuladas em formato aberto, algumas com outras perguntas relacionadas, para incentivar a/o entrevistada/o a aprofundar a narração, trazendo aspectos particulares importantes ao tema proposto.

Em relação à ordem da apresentação das questões foi considerado a sequência gradativa como a mais indicada para o estudo, tendo em vista o objetivo de se coletar informações sobre o percurso de vida e escolar das/os entrevistadas/os. Dessa forma, as entrevistas eram iniciadas com perguntas relacionadas a história pessoal vivenciada,

passando para rotina familiar atual e, por fim, culminando nas motivações percebidas pela/o aluna/o para a não continuação dos estudos.

Ressalta-se, no entanto, que por se tratar de uma pesquisa com utilização da técnica de entrevista semi-diretiva, a sequência das questões nem sempre seguia o mesmo formato, fato que, contudo, não prejudicou a coleta de dados e a análise posterior dos mesmos, tendo em vista que, independente da ordem em que eram expostos, os dados relacionados às motivações para o processo de evasão escolar foram narrados pelas/os participantes.

Antes de se chegar à versão definitiva do guião de entrevista, este foi submetido a um processo de validação através de sua aplicação prévia a um aluno, sorteado de maneira aleatória, do universo de pesquisa, com a finalidade de verificar a clareza e objetividade das perguntas propostas às/aos entrevistadas/os. Ressalta-se que os dados coletados nessa entrevista piloto não foram inseridos na análise de dados da pesquisa.

Após esse processo, verificou-se não ser necessário realizar ajustes no guião proposto, considerando que o mesmo foi aplicado de maneira satisfatória e coletou os dados necessários para análise e desenvolvimento da pesquisa.

Como forma de registro das respostas, utilizou-se gravação eletrônica, levando em consideração, primeiramente, a vontade da/o aluna/o entrevistada/o, uma vez que a gravação da entrevista só pode ser realizada com consentimento explícito da pessoa entrevistada. Citando Gil (2011, p. 119) “o uso disfarçado do gravador constitui infração ética injustificável. Se a pessoa, por qualquer razão, não autorizar a gravação, cabe, então, solicitar autorização para a tomada de anotações”. Tomando por base essa realidade, quando questionados sobre a gravação de suas falas, 02 alunos não permitiram tal intento. As demais entrevistas foram gravadas e transcritas integralmente, para captar com exatidão a totalidade do discurso.

Ainda, 10 das 12 entrevistas foram realizadas no ambiente do próprio *Campus* Estrutural, uma vez que as/os alunas/os se mostraram disponíveis a comparecer à instituição para participar da pesquisa. As outras 02 entrevistas foram realizadas nas respectivas residências da/o estudante.

Por fim, para a realização das entrevistas foram tomadas algumas precauções éticas, levando em consideração que o estudo coletou dados escolares e pessoais de indivíduos e, por isso, garantir o sigilo das informações colhidas torna-se imprescindível. Nesse sentido as entrevistas foram realizadas em local isolado, garantindo a confidencialidade dos dados e as/os entrevistadas/os assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido disponibilizado pela entrevistadora (anexo 2), onde constavam as informações pertinentes à pesquisa (tema, objetivo e utilização dos dados para fins de estudo acadêmico). Ao final da entrevista todas/os as/os participantes foram informadas/os sobre a garantia do acesso à pesquisa finalizada, caso tenham interesse.

3.6 Tratamento dos Dados Coletados

O guião de entrevista semi-diretiva utilizado nessa pesquisa abrangeu três grupos de perguntas, como já explicitado anteriormente, sendo que a categorização de cada resposta obtida teve como norteador os objetivos específicos definidos no estudo.

Segundo Bardin (1977, p. 117), a definição de categorias para a análise de conteúdo deve reunir “um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”. Ainda segundo a autora, nas metodologias de análise de conteúdo a mensagem pode ser submetida a uma ou várias dimensões de análise.

No caso do presente estudo, o conteúdo das 10 entrevistas gravadas foi reproduzido integralmente em texto escrito, sendo que aquelas em que não foi permitida a gravação as informações foram reproduzidas o mais fielmente possível, a partir das anotações realizadas no momento da entrevista.

Em seguida, com base nos registros pontuados, foi possível observar, de maneira geral, as percepções das/os estudantes em relação ao processo de evasão escolar. Os aspectos observados perpassavam, de maneira geral, a trajetória pessoal e escolar individual, rotina familiar e as motivações que levaram à desistência do curso.

Nesse sentido, a partir da leitura e compreensão do conteúdo das entrevistas realizadas com as/os alunas/os evadidas/os da amostra de pesquisa, as seguintes dimensões de análise emergiram como principais no sentido de englobar as narrações apresentadas pelas/os estudantes em seus mais variados aspectos (consultar Anexo 3):

_ Categoria de análise – percurso de vida: dimensão que sintetiza as narrações a respeito da trajetória pessoal de cada entrevistada/o para se entender o contexto social em que a/o mesma/o se insere;

_ Categoria de análise – percurso escolar: dimensão que aborda a trajetória de ensino da/o aluna/o, com seus êxitos, insucessos e desistências;

_ Categoria de análise – rotina familiar e gênero: dimensão que inclui as narrações sobre aspectos da vida familiar que interferem no processo de permanência escolar;

_ Categoria de análise – rede de apoio: dimensão relativa às dificuldades encontradas no processo de conciliação entre vida pessoal e vida escolar e os atores que auxiliam a/o estudante nesse aspecto;

_ Categoria de análise – evasão escolar e papéis de gênero: dimensão que engloba

as motivações apresentadas para o abandono do curso, incluindo questões familiares, de trabalho, dificuldades de aprendizagem e conciliação vida escolar e vida pessoal.

Nesse aspecto Bardin (1977), citando a regra da homogeneidade a ser seguida em estudos que utilizam a técnica da análise qualitativa aponta que “as entrevistas de inquérito efetuadas sobre um dado tema, devem: referir-se todas a esse tema e ter sido obtidas por intermédio de técnicas idênticas. Esta regra é, sobretudo, utilizada quando se desejam obter resultados globais ou comparar entre si os resultados individuais” (Bardin, 1977, p. 98).

A análise das informações coletadas foi feita através de um quadro síntese para maior facilidade de apreensão dos conteúdos expostos em cada entrevista para cada categoria de análise com relação aos objetivos específicos delimitados na pesquisa, como explicitado a seguir:

Quadro 6 – Síntese entre objetivos específicos e categorias de análise das entrevistas

Objetivos	Categorias
1. Compreender os fatores sociais e culturais que influenciam a trajetória individual das alunas e dos alunos do <i>Campus</i> Estrutural do Instituto Federal de Brasília;	Percurso de vida
	Percurso escolar
2. Comparar os fatores identificados com as causas que levam à evasão escolar apresentadas pelo público masculino e feminino levando em consideração os papéis de gênero de cada grupo; e	Rotina familiar e gênero
	Rede de apoio
3. Analisar os fatores apontados, tanto pelo público masculino quanto pelo feminino, à luz das teorias de gênero.	Evasão escolar e papéis de gênero

Fonte: Elaborado pela autora. Cabe destacar que os dados obtidos em cada categoria de análise exposta podem ser visualizados no anexo 3 deste estudo.

Cada categoria de análise da pesquisa foi inserida em um dos objetivos específicos

do estudo, tendo por direcionamento conhecer a trajetória de vida da/o aluna/o entrevistada/o e contexto social em que se encontra atualmente para, posteriormente, compreender com maior profundidade os motivos pelos quais as entrevistadas/os optaram por interromper o curso em que estavam matriculadas/os no IFB – *Campus* Estrutural.

4. Resultados e Discussão

4.1. Entendendo o Processo de Evasão Escolar

A partir dessas elucidações a respeito da coleta de dados e classificação das perguntas realizadas por meio das entrevistas semi-diretivas, destaca-se que, levando em consideração o preconizado pelo objetivo geral desta pesquisa de identificar a influência dos papéis de gênero no processo de evasão escolar dos alunos e das alunas do IFB - Campus Estrutural, algumas ideias centrais devem constituir o fio condutor da análise do conteúdo dos dados coletados em relação às categorias de análise identificadas, quais sejam: a) a influência do percurso de vida, percurso escolar e do gênero no processo de interrupção dos estudos; b) a influência da rotina familiar atual, da rede de apoio e dos papéis sociais de gênero para a permanência ou não na escola; e, por fim, c) a relação entre os papéis sociais de gênero e a evasão escolar atual considerando a trajetória passada e presente da/o aluna/o.

A fim de garantir o anonimato das/os entrevistadas/os envolvidas/os na pesquisa, optou-se por codificar as informações colhidas através de letras e números, de acordo com o gênero das/os participantes e a sequência da coleta de dados. Dessa forma, as entrevistas foram codificadas em A1, A2, A3, A4, A5 e A6 para as mulheres e B1, B2, B3, B4, B5 e B6 para os homens. No quadro a seguir mostram-se as principais características apresentadas pela amostra trabalhada:

Quadro 7. Caracterização das/os estudantes entrevistadas/os

Estudante	Idade	Situação Familiar	Atividade Laboral	Região Administrativa em que reside
A1	34	Casada	Não	Estrutural
A2	39	Casada	Sim	Estrutural
A3	28	Solteira	Não	Estrutural
A4	35	Casada	Não	Estrutural
A5	33	Casada	Não	Cruzeiro
A6	24	Casada	Não	Taguatinga
B1	30	Casado	Sim	Estrutural
B2	26	Casado	Sim	Taguatinga
B3	33	Solteiro	Sim	Taguatinga
B4	47	Casado	Sim	Estrutural

B5	37	Casado	Sim	Estrutural
B6	32	Casado	Sim	Vicente Pires

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do registro acadêmico do IFB - *Campus* Estrutural.

Como panorama geral, a maioria das entrevistadas se encontra entre a faixa etária de 24 a 39 anos, cinco delas relataram ter filhas/os menores de 18 anos, isto é, ainda dependentes financeiramente dos familiares, cinco das seis entrevistadas não possuem atividade remuneratória, ou seja, se qualificam como “donas de casa” e quatro são residentes da Cidade Estrutural, região administrativa de Brasília onde o IFB – *Campus* Estrutural se encontra.

Em relação aos entrevistados, a faixa etária se estabelece entre 26 e 47 anos, três dos seis alunos participantes informaram não ter filhas/os e cinco são casados, todos possuem atividade remuneratória, mesmo que sem vínculo empregatício formal, e três residem em regiões administrativas diversas à Cidade Estrutural.

A partir do perfil geral das/os entrevistadas/os, parte-se para o aprofundamento sobre o perfil social e familiar das/os mesmas/os, considerando que os estudos sobre evasão escolar devem manter um olhar mais amplo sobre o processo estudado, sendo “necessário considerar questões econômicas, sociais, políticas, culturais e educativas, até suas próprias escolhas, desejos e possibilidades individuais” (Lüscher e Dore, 2011, p. 778).

_ Categoria de Análise: Percurso de Vida

Nesse sentido, sobre os dados recolhidos especificamente, evidencia-se, em um primeiro momento, o percurso de vida narrado pelas/os alunas/os, onde percebe-se a presença do relato sobre dificuldades financeiras enfrentadas por suas famílias quando aquelas/es ainda eram crianças, fato que, em algumas narrações, culminou na necessidade do trabalho para o auxílio financeiro da família, conforme os relatos a seguir:

Segundo relato do meu pai e da minha mãe, a dificuldade financeira era muito grande, não tinha condições de viver lá. Inclusive tenho vários relatos da minha mãe, ela chegou até a passar fome lá mesmo, não tinha emprego, comida e aí por isso a gente veio pra cá. (B1).

Sempre teve problemas de... problemas para comprar as coisas né? Falta de dinheiro, essas coisas. (B3).

Eu parei de estudar para ajudar minha família. Reprovei e depois comecei a trabalhar para isso, para ajudar. Graças a Deus meus filhos não precisam fazer isso, não precisam ajudar assim. (A4).

Em seguida ao ensino médio eu já comecei a trabalhar para ajudar financeiramente minha família. Só minha mãe trabalhava na época para sustentar todo mundo. (...) Tinha que escolher entre estudar e trabalhar, porque não dava para conciliar. (B6).

Comecei a trabalhar um pouco cedo, antes de terminar a escola, por necessidade mesmo. (A6).

Nesse contexto de narrativas, percebe-se um fio condutor entre os perfis das/os alunas/os entrevistadas/os, tanto mulheres quanto homens, que desde antes da vida adulta já expõem questões que dificultam ou mesmo impossibilitam a permanência na escola. Como apontado por Morrish (1975), é necessário levar em consideração o contexto social em que cada indivíduo se insere para se discutir o desenvolvimento educacional de cada um, por isso a importância de se entender a trajetória histórica envolvida para se chegar a diagnósticos de permanência e evasão escolar. Assim, pontua-se que

“a igualdade de oportunidades não pode ser proporcionada meramente pela promulgação de decretos-leis sobre educação. Cada criança, em nossa sociedade, tem certas posições sociais por atribuição: ela nasceu numa determinada família, num determinado lugar, como macho ou fêmea. (...). As desigualdades de oportunidades para o desenvolvimento educacional podem surgir de qualquer destes fatores particulares: familiares, econômicos, regionais ou de classe” (Morrish, 1975, p. 146).

Dessa forma, a relação entre contexto social e econômico e inserção escolar, considerando os aspectos de ambiente de moradia (rural ou urbano), idade de entrada na escola (tardia ou no período adequado), dificuldades financeiras da família e necessidade de trabalho precoce, são indicadores sensíveis para estudos que se propõem a pesquisar as causas da não permanência de estudantes no ambiente escolar, uma vez que, muitas vezes, as causas apresentadas tem em seu cerne fatores mais sociais, como os indicados, do que propriamente acadêmicos e individuais. A esse respeito, alguns relatos colhidos com as/os estudantes entrevistadas/os também apontam para esse sentido:

Quando eu era criança era difícil eu estudar porque eu morava na roça com meus pais e não tinha muito acesso, aí quando eu vim pra cá, foi em 94, foi quando eu voltei a estudar. Já estava com uns treze anos já, eu acho, mais ou menos por aí. (A1).

O ensino fundamental foi na roça né, até a 4a série. Aí eu cheguei aqui em Brasília em 94, com a 4a série, aí a empresa onde eu trabalhava promoveu uma, tipo assim, uma inclusão pra todo mundo, todo mundo tinha que concluir o ensino fundamental,

na época né, a empresa não aceitava pessoas que não tinham o ensino fundamental. (B4).

Eu fiz todo o fundamental e médio sim, mas parei de estudar, reprovei. Eu tive que ajudar minha família, ajudar com trabalho. (A4).

Foi na mesma época que eu vim morar em Brasília, e eu tive problemas de localização porque eu não morava necessariamente em Brasília, eu morava lá no Jardim ABC em Goiás, então pra estudar lá não tinha escola, a escola mais próxima era na cidade aqui de Brasília, eu tinha que andar cerca de 1h e meia pra chegar, então eu tive que parar, aí nós mudamos aqui pra Estrutural e eu voltei a estudar. (B5).

Percebe-se, pelos relatos, a presença do contexto de dificuldade socioeconômica enfrentada pelas famílias das/os respectivas/os entrevistadas/os, fator que acabou por acarretar, em alguns casos, inserção precoce no mundo do trabalho e desistência dos estudos já na trajetória do ensino básico. A volta ao sistema de ensino, nesse contexto, acaba por envolver uma série de problemáticas e, por vezes, não se coloca como prioridade no cotidiano vivenciado.

__ Categoria de Análise: Percurso Escolar

Conforme aponta Faria (2013), o abandono dos estudos no período de idade escolar, isto é, dos 06 aos 17 anos de idade, acarreta, muitas vezes, o atraso no processo de educação, tendo por consequência, a necessidade de se realizar o processo de aceleração dos estudos através da Educação de Jovens e Adultos – EJA, a qual foi regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394 de 1996)¹⁴.

Como exemplo desse processo, todas/os as/os alunas/os entrevistadas/os para essa pesquisa que relataram ter abandonado os estudos quando ainda eram crianças ou adolescentes, por motivo de mudança de endereço, trabalho precoce, dificuldades financeiras, dificuldades de acesso à escola, gravidez precoce ou por vontade própria, afirmaram ter retornado aos estudos somente após no mínimo um ano distante do sistema de ensino, necessitando entrarem em turmas de EJA para concluírem o ensino básico:

Lá era muito difícil (referindo-se à vida na zona rural e a dificuldade de acesso à escola). Eu tive que estudar mesmo só... quando eu cheguei aqui eu tive que

¹⁴ A EJA passa a ser considerada como modalidade da educação básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96. Essa mudança significou a reafirmação da sua institucionalização. A nova nomenclatura veio substituir o termo ensino supletivo e trouxe uma concepção mais abrangente à compreensão do que pode ser o atendimento ao público jovem e adulto. Além disso, a nova LDB rebaixou a idade de certificação via exame para 15 anos no Ensino Fundamental e 18 anos no Ensino Médio. Isso permitiu a entrada de alunos mais novos na EJA, regulamentada mais tarde pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (Faria, 2013, p. 27).

começar do zero. Eu tive que começar do primeiro mesmo, na aceleração, lá do zero, lá do começo. Grifo nosso. (A1).

Eu já tenho o ensino médio completo já. Fiz o fundamental regular, o médio no supletivo. Na verdade, eu parei de estudar um ano. Eu fiz o primeiro ano e reprovei, aí eu parei por conta própria. Aí no outro ano que eu estaria no terceiro e fui e fiz o supletivo (atual EJA). Grifo nosso. (B2).

O ensino médio eu concluí numa escola pública aqui do Guará, comecei no 36, estudei um ano no 36, aí estudei um ano e meio ali no centro educacional 04, da feira. Naquela época tava em plantão o supletivo. (B4).

Eu não estudei no tempo correto, porque eu já comecei com 8 anos e depois eu tive que trabalhar com 14 em casa de família para ajudar a minha família. Então atrasou um pouco, mas eu terminei o fundamental e o médio. Tem muito tempo, mas eu lembro que a gente fazia duas séries num ano só, mas era o dia todo. (A2).

Eu cursei tudo, né, eu parei por um tempo quando eu tinha 15 anos porque eu engravidei, aí eu fiquei um tempo sem estudar, aí depois eu retornei e terminei o ensino fundamental e médio. Depois que eu engravidei eu tive que fazer o EJA para acelerar. (A3).

Eu fiz todo o fundamental e médio sim, mas parei de estudar, reprovei. Eu tive que ajudar minha família, ajudar com trabalho. Aí depois eu fiz a aceleração mesmo e concluí. (A4).

Aí quando eu voltei para a escola, eu tava grávida aí eu pensei que não valia a pena, aí eu nem falei pro professor nem nada, eu só parei de estudar. Então eu só voltei a estudar quando ele já tava maiorzinho, né, aí eu fui fazer o EJA, que era perto de casa e ele tava maior. (A5).

A questão do abandono escolar ainda nas idades de inserção no ensino básico aponta para desestruturas na rede familiar ou social da/o aluna/o que acarretam na descontinuidade de sua educação formal. Dessa forma, é importante destacar o envolvimento intrínseco existente entre as diversas políticas públicas, uma vez que a não disponibilidade ou a possível não existência dos serviços de políticas como assistência social e transporte público, por exemplo, para acompanhamento de famílias em vulnerabilidade socioeconômica, interferem diretamente na eficiente continuidade da política educacional.

Em resumo, as narrativas que perpassam o processo de evasão escolar nos primeiros anos de ensino indicam o não acesso a políticas públicas de apoio e acompanhamento familiar, fato que resulta na interrupção dos estudos por necessidade de trabalho para ajuda financeira à família, evidenciando uma história de não priorização da educação no contexto social apresentado, ou dificuldades de acesso à instituição de ensino.

Nota-se, ainda, a relação entre os papéis sociais de gênero atribuídos a mulheres e homens no cotidiano social e algumas situações relatadas como justificativa para a evasão escolar no ensino básico (justificativas estas que, como será visto no decorrer desta análise, se perpetuam e repetem nos outros níveis de ensino): cinco das seis alunas entrevistadas afirmaram ter interrompido os estudos durante a adolescência, duas delas porque se encontravam gestantes, fato ligado diretamente à problemática da gravidez precoce, que, contraditoriamente, se configura como fator de desistência externo à escola mas apresenta-se como temática essencial a ser abordada dentro de sala de aula no sentido de seu esclarecimento e, principalmente, prevenção.

A gravidez é, em si, condição fisiológica feminina, porém as implicações que surgem na vida da mulher a partir desse fato são distintas daquelas ligadas ao homem. Esse papel social feminino de responsabilidade quase exclusiva no cuidado para com as/os filhas/os acarreta inúmeras consequências, inclusive a evasão escolar independente da idade em que a mulher se encontra. Pontua-se que o abandono dos estudos em situações de gravidez apresenta configurações ligadas aos papéis sociais de gênero já que, muitas vezes, o cuidado diário para com as crianças recai para a mãe, fazendo com que esta acabe por deixar os estudos, trabalho e outras atividades individuais em segundo plano, fato que ocorre de forma mais rara com os homens. Não se trata, no entanto, de generalizar as situações apresentadas, uma vez que cabe à mulher a escolha de se dedicar exclusivamente ou não ao cuidado para com as/os filhas/os. Contudo salienta-se as situações em que a mulher não se encontra em posição de escolha, mas sim impelida a desempenhar um papel desenhado como sendo naturalmente seu. Os relatos a seguir elucidam essa realidade:

Meu sonho sempre foi fazer curso superior, eu sempre quis. Mas aí eu engraidei e não pude fazer mais nada, tive que viver para isso. Aí engraidei de novo e de novo... foi frustrante, foi ficando cada vez mais difícil e só hoje, com eles já grandes, é que eu penso em ir para uma faculdade. (A4).

Comecei a estudar de novo e parei porque minha mãe disse que ia olhar o bebê, aí quando eu comecei a estudar ela inventou que ia trabalhar. Então eu só voltei a estudar quando ele já tava maiorzinho. (...). Eu até fiquei chateada com ele (esposo), porque poxa, ele não tava fazendo nada, eu falei que ia terminar meu segundo grau, ele inventa de fazer comigo e no final eu que tenho que parar de novo

por conta das crianças. Aí eu parei de novo, isso lá no Recanto. Ele continuou e terminou o segundo grau dele. Grifo nosso. (A5).

Depois da gravidez eu casei, fui morar junto, aí no finalzinho do EJA eu engravidei de novo, mas dessa vez conclui tudo, só que aí parei de novo por conta disso. Tenho quatro filhos hoje. Aí eu fiquei esse tempo todinho sem entrar no ensino superior, né, aí agora que o bebê já tava maiorzinho aí eu peguei e investi. (A3).

Nesse mesmo sentido, os relatos dos entrevistados sobre a desistência dos estudos no ensino básico apontam para a caracterização da responsabilidade dos homens para o provimento familiar, fato que acaba por inserir os membros masculinos da família, mesmo ainda adolescentes e em idade escolar, no mercado de trabalho para auxiliar no sustento familiar. Importa destacar que alguns relatos femininos também pontuaram a questão do trabalho como fator para a evasão escolar na adolescência, entretanto, estes se caracterizavam mais como trabalhos domésticos, de auxílio no cuidado para com as/os irmãs/ãos mais jovens:

Trabalho com isso (mecânica) desde 14 anos, que meu pai era mecânico também né... E eu ajudava ele desde essa época. (B3).

Tenho muitos irmãos e, como eu era a mais velha, comecei a ajudar cedo em casa, com 14 anos. Eu e minha outra irmã, uma das mais velhas também. Desde então nunca mais parei de trabalhar. (A2).

Então eu voltei a estudar mas aí trabalhava em casa de família e era difícil. Eu vim concluir meus estudos já em 2009, que aí começava, parava, começava, parava, até terminar o segundo grau. (A1).

Meus filhos estudam, frequentam a escola. Minha filha mais velha, tava fazendo IFB também, mas quando eu saí ela saiu também porque eu tinha que ficar de repouso e ela me ajudava com os meninos mais novos e também antes eu fazia o Fábrica Social e era a tarde, aí ela ficava com os meninos. (A3).

Como já exaustivamente trabalhado no capítulo 1 deste estudo, os papéis sociais de gênero são baseados na ideia de que “o homem, idealizado como provedor da família, foi designado para o trabalho da produção e a mulher, designada para o trabalho de reprodução, ocorrendo uma separação entre o público (masculino) e o privado (feminino)” (Stancki, 2003, p. 02). Nesse sentido, percebe-se a relação entre as motivações para a

evasão escolar nos primeiros anos da educação formal das/os alunas/os entrevistadas/os e os papéis sociais de gênero presentes nesse processo.

Cabe ressaltar, contudo, que, de acordo com a pertinente descrição de Stancki (2003, p. 03):

“gênero é um elemento das relações sociais baseadas nas diferenças entre o masculino e o feminino e constitui-se numa categoria analítica que amplia a visão da realidade, permitindo espaços para diferenças entre homens e mulheres, entre homens e entre as mulheres. A inserção dessa categoria na análise das relações sociais em políticas públicas possibilita uma melhor apreensão dessa realidade”.

Entretanto, torna-se necessário destacar que as relações sociais englobam diversas categorias de análises, sendo a variável gênero apenas uma das possibilidades de estudo com base nas relações sociais, que encontra-se presente nas diversas políticas públicas, incluindo a política de educação, a qual também permeia variáveis como situação socioeconômica, etnia, idade, entre outras.

_ Categorias de Análise: Rotina Familiar e Gênero e Rede de Apoio

Em relação às categorias de análise “rotina familiar” e “rede de apoio”, com as quais se tinha a intenção de aprofundar os estudos sobre a ligação entre o cotidiano das/os alunas/os, juntamente com a base familiar e social apresentada pelas/os entrevistadas/os e as possíveis dificuldades enfrentadas na permanência na escola que, muitas vezes, culminam na evasão escolar, verificou-se questões relacionadas aos papéis sociais de gênero que interferem nesse processo, principalmente relacionadas à dinâmica familiar das mulheres, como evidenciado a seguir:

É cansativo, correria, porque ao mesmo tempo eu chego a noite e tenho que pegar os meninos na creche e eu até comecei a estudar de novo mas fica meio complicado né? Quando você tem filho pequeno e quando você chega você tem que dar conta da casa, dar conta das crianças, fica muito corrido. (A1).

Aí pra chegar do trabalho correndo, fazer janta, tomar banho e sair, não dá tempo não. E todo dia era assim. (A2).

E aí eu até falei com ele (esposo), verdadeiramente eu preciso retornar (aos estudos), fazer alguma coisa pra eu poder... na realidade pra dar um futuro melhor, um exemplo melhor pros meus filhos, entendeu? E é uma coisa que eu sempre sonhei, mas sempre tive dificuldade ainda mais que tive esse tanto de filho. Aí eu fui ter filhos, filhos, filhos e aquilo foi acarretando e eu entrei num processo de

depressão, de angústia, que não era aquilo que eu queria, porque aquilo tava acontecendo. Eu sofri esse baque aí. Grifo nosso. (A4).

Com meus filhos eu acompanho reunião de escola, essas coisas, então eu não deixo nada pro pai deles, né. Em casa lógico que eles (esposo e filhos) me ajudam pra caramba, né, fazem um monte de serviço dentro de casa que se fosse pra eu fazer sozinha, eu provavelmente não ia conseguir, mas a parte de mãe eu supro, que é dar comida, lavar roupa e tudo mais. Meu marido me auxilia, reclamando às vezes mas auxilia. Grifo nosso. (A5).

Claro que tem a rotina de casa, arrumar tudo, cozinhar, mas é tranquilo porque sou só eu e meu marido. (A6).

Através dos relatos verifica-se a forte presença das tarefas consideradas “femininas” arraigadas no cotidiano das entrevistadas, as quais explicitam o processo de cuidados com as/os filhas/os e os afazeres domésticos como sendo suas obrigações intrínsecas. Todavia, apesar de não questionarem essa suposta obrigatoriedade (mesmo porque esse não se mostrou como ponto a ser discutido nesse estudo), três das entrevistadas verbalizaram o desconforto vivenciado com a rotina familiar, em que as atividades recaem sobre o feminino sem a chance de opção, e como esse cotidiano interfere no desenvolvimento das demais atividades da vida diária (reler relatos das entrevistadas A1, A2 e A4).

Nesse contexto, também foi verificada a presença da obrigatoriedade do sustento familiar recaindo para os entrevistados, que relataram assumir tal papel sem demonstrar possíveis reclamações:

Eu faço bico porque eu trabalho autônomo, não trabalho fichado não, eu trabalho pra mim mesmo. Minha esposa não trabalha. Ela na realidade me ajuda assim... mas ela não tem trabalho não. (B1).

Minha esposa é o seguinte, ela não trabalha fichado, ela faz faxina uma vez na semana (...). Ela é mais autônoma, tem mês que ela recebe mais, outro menos, mas ajuda. Só que assim, a conta de água, internet, telefone, tudo sou eu que tem que pagar. (B4).

Ela (esposa) começou a pegar gosto pela coisa e agora tá se empenhando na questão dos estudos, aí eu falei pra ela né, ficar em casa, dar prioridade aos nossos filhos, aos estudos dela, cuidar do bazar e quando não tiver cliente, estudar né, dar uma adiantada nas coisas. Eu trabalho fora pra dar conta da casa, aí devido isso acaba que eu tenho que trabalhar um pouco mais pra suprir a falta dela. (B5).

Sobre a questão relacionada aos papéis sociais de gênero já debatidos nesse trabalho e considerando os relatos acima abordados, os quais demonstram as diferentes pressões vivenciadas por mulheres e homens no cotidiano social, Yépez e Pinheiro (2005, p. 149) pontuam que:

“as categorias de gênero são permanentemente reconstruídas pelas pessoas em suas interações e com elas os valores, papéis, atribuições e normas de interação entre os sexos. Conseqüentemente, as relações de gênero situadas sempre em contextos sociais específicos demarcam espaços, delimitam possibilidades e configuram matrizes ou modelos de interação entre as pessoas, implicando pressões sobre aquelas que as transgridem ou subvertem”.

Nesse sentido, aprofundar o debate sobre as tarefas diárias das/os entrevistadas/os e suas percepções a respeito da situação vivida e ainda vivenciada, torna-se importante na medida em que aborda aspectos familiares e de relações sociais essenciais para o entendimento mais amplo da indissociabilidade entre o social e familiar e características de atitudes individuais.

Seguindo esse fio condutor, o qual foi necessário para explicitar o percurso de vida e escolar das/os entrevistadas/os, elucidando a relação desses aspectos com a trajetória de dificuldades passadas e atuais em seus cotidianos de vida, adentra-se, a seguir, no objetivo primordial deste estudo, qual seja, a relação entre evasão escolar e papéis sociais de gênero. Os dados coletados nas entrevistas realizadas demonstraram uma estreita relação entre esses dois processos, ainda que não explícita, ao quais necessitam de um aprofundamento da análise do contexto social em que se inserem os sujeitos da pesquisa para seu entendimento.

_ Categoria de Análise: Evasão Escolar e Papeis de Gênero

A maioria das entrevistas sobre os motivos que levaram as/os alunas/os a abandonarem os cursos nos quais estavam matriculadas/os traz relatos sobre cuidado com os filhos, gravidez e dificuldade de se conciliar trabalho e estudo ou vida pessoal e estudo, razões essas já discutidas e aprofundadas no decorrer dessa análise.

Para se ter clareza dessas motivações, apresenta-se um quadro resumo dos dados coletados:

Quadro 8. Motivos relatados pelas/os estudantes para abandonar os estudos

Motivos relatados para a evasão escolar	Nº de alunas por motivo	Nº de alunos por motivo	%
Carga horária do curso e/ou nível de nivelamento da turma	-	1	8,33
Dificuldade de conciliar o horário de trabalho e o horário do curso	-	4	33,33
Dificuldade pedagógica	-	1	8,33
Dificuldade de conciliar os afazeres domésticos e os cuidados com as/os filhas/os com o curso	4	-	33,33
Dificuldades relacionadas à gravidez	1	-	8,33
Distância do <i>Campus</i>	1	-	8,33
Total	6	6	100,00

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados durante as entrevistas.

Cabe ressaltar que algumas motivações relatadas como problemas de saúde e facilidade com o conteúdo abordado não foram inseridas no quadro resumo uma vez que não se destacaram como as principais propulsoras para a evasão escolar daquelas/es alunas/os que as citaram. Além disso, a questão da dificuldade financeira também foi levantada em uma das entrevistas, contudo, assim como as motivações citadas acima, não se apresentou como a principal causa do abandono escolar. Nesse último aspecto, entretanto, cabe frisar que o Instituto Federal de Brasília dispõe de mecanismos para apoio às/aos estudantes que possuem dificuldades em se manterem na instituição por se encontrarem em situação de vulnerabilidade socioeconômica¹⁵.

Tendo esclarecido esses pontos, ainda, torna-se necessário nortear a análise desse estudo no sentido de apontar possíveis falhas institucionais que influenciaram na não permanência das/os estudantes na instituição. Em relação às respostas dadas pelas/os alunas/os evadidas/os, não foram constatados motivos para a evasão relacionados diretamente à metodologia aplicada, entretanto há o relato sobre a relação entre dificuldades pedagógicas e abandono do curso.

Dificuldades pedagógicas e financeiras, as quais foram relatadas por entrevistadas/os como causas influentes para a evasão escolar, devem ser acompanhadas pela equipe profissional no sentido de evitar possíveis situações de abandono do curso. No caso dos relatos em si, nota-se que não houve a detecção dessas dificuldades a tempo de realizar

¹⁵ A Política de Assistência Estudantil do IFB (Resolução 14/2014) foi instituída para nortear o atendimento e acompanhamento de estudantes matriculadas/os nos diversos *Campi* da instituição. O documento possui, entre outros pontos, as normativas básicas dos programas de incentivo à permanência que são desenvolvidos no âmbito de cada *Campus* do IFB para atendimento de casos de alunas/os que possuem dificuldades financeiras para se manterem nos cursos.

intervenções que pudessem evitar a evasão, tanto por falta de acompanhamento específico dos casos, quanto pela não procura, por parte das/os próprias/os estudantes, pelo atendimento disponibilizado pelo *Campus*.

Ainda, houve relatos no sentido de descontentamento em relação à diferença de entendimento e compreensão entre estudantes em alguns cursos, isto é, as distinções dos níveis de aprendizagem, fato presente nos diversos cursos técnicos e de profissionalização do IFB, considerando a trajetória escolar das/os estudantes, que possuem diferentes níveis de inserção na política educacional e, assim, trazem as respectivas dificuldades pedagógicas não sanadas ao longo do processo escolar. Nesse sentido, o acompanhamento pedagógico da/o aluna/o torna-se imprescindível para que, além da não evasão, esta/este possa alcançar o êxito nos estudos.

Em concordância com esse aspecto Lüscher e Dore (2011, p. 777) afirmam que

“na perspectiva da escola, dentre os fatores que podem ser relacionados à saída/evasão ou à permanência do estudante na escola, distinguem-se: a composição do corpo discente, os recursos escolares, as características estruturais da escola, e os processos e as práticas escolares e pedagógicas. Cada um desses fatores desdobra-se em muitos outros e, no conjunto, compõem o quadro escolar que pode favorecer a evasão ou a permanência do estudante”.

As autoras também chamam a atenção para o contexto familiar estudado, em que se leve em consideração o nível educacional dos pais e renda familiar como fatores de influência no percurso escolar individual. Nesse estudo chama-se também a atenção para as variáveis sociais, além das familiares, como categorias que não podem ser ignoradas nas pesquisas a respeito do processo de evasão escolar. De acordo com o entendimento já explicitado neste trabalho, Lüscher e Dore (2011, p. 776) ainda estabelecem que esse processo

“é influenciado por um conjunto de fatores que se relacionam tanto ao estudante e à sua família quanto à escola e à comunidade em que vive. Como principais contextos de investigação do problema existem a perspectiva individual, que abrange o estudante e as circunstâncias de seu percurso escolar, e a perspectiva institucional, que leva em conta a família, a escola, a comunidade e os grupos de amigos”.

No contexto dos dados colhidos nesta pesquisa, verifica-se a forte influência social no percurso familiar e escolar dos sujeitos, que acaba se perpetuando em suas relações sociais atuais e, em consequência, suas inserções escolares.

Em relação às entrevistas, foram realizadas um total de 12 para coleta de dados deste trabalho, 6 se direcionaram para mulheres e as outras 6 para homens, todas/os evadidas/os de cursos ministrados no primeiro semestre de 2015 do *Campus* Estrutural. O quadro 7

mostra, de maneira clara, quais os principais motivos relatados pelas/os entrevistadas/os que levaram à culminação do processo de evasão escolar tanto para as mulheres quanto para os homens, explicitando que as principais causas apontadas são relacionadas aos papéis sociais de gênero instituídos em seus respectivos contextos familiares.

Os motivos categorizados como “dificuldades de conciliar o horário de trabalho e o horário de curso” e “dificuldade de conciliar os afazeres domésticos e os cuidados com as/os filhas/os com o curso”, relacionados à extensa discussão a respeito dos papéis sociais de gênero instituídos na vida cotidiana, foram apontados como as principais problemáticas que corroboraram para a evasão escolar dos sujeitos pesquisados.

Estas duas motivações citadas somaram, juntas, mais de 50% da amostra deste estudo, compactuando com a hipótese inicial desta pesquisa, a qual apontava para o entendimento de que a permanência ou abandono dos cursos ofertados possuem influência direta dos papéis sociais de gênero presentes no cotidiano social dos indivíduos.

Ao se traçar a discussão de que há uma histórica posição cultural de provedor e responsável pelo sustento familiar para os homens e de cuidadora e responsável pelas atividades domésticas para as mulheres, atesta-se, através dos relatos narrados pelas/os participantes da pesquisa, que estes papéis sociais são fatores de inegável relevância e influência para o estudo da evasão escolar no contexto do *Campus Estrutural*. Torna-se interessante, assim, explicitar as falas citadas:

Um dos motivos de eu ter desistido do curso foi esse, porque tem época que tá ruim o comércio, ruim mesmo, e como eu abro nove e fecho oito e meia, no período da manhã estava num momento... estava ruim, não estava ganhando dinheiro. Aí o que aconteceu, o movimento que estava maior era a noite, entendeu? Minha esposa não trabalha. Ela na realidade me ajuda assim... mas ela não tem trabalho não. (...). O que ocasionou a desistência, (...) em relação à flexibilidade do horário que eu tinha que ganhar dinheiro, tinha que manter a família (B1).

Eu estudava a noite e meu problema maior era vir né? Que na época estava complicado, eu estava fazendo um serviço com uma frota, aí só tinha que chegar, os carros começavam a chegar só depois das seis horas aí eu tinha que ficar esperando. (...). Eu não podia parar de trabalhar, não tem como. (B3).

Onde eu trabalho, tipo assim, é muito puxado, aí tem vezes que tem duas auditorias por ano, aí quando tem auditoria a gente tem que ficar até tarde, tem que ficar explicando aqui, explicando lá... Complicado. (...). Aí eu fui e desisti por isso, por conta da correria. (...) Aí eu vou ver se eu faço o que eu gosto ou o que eu preciso porque necessidade te obriga, né, sustentar família, essas coisas. (B4).

Eu chego 6 horas do trabalho aí o horário fica muito apertado. (...). Aí pra chegar do trabalho correndo, fazer janta, tomar banho e sair, não dá tempo não. E todo dia era assim. (A2).

Eu comecei a fazer curso e estava pegando muito bem, né, mas aí começou a dificuldade em relação aos meus filhos, porque tava muito complicado ter que deixar eles direto sozinhos, aí a minha cunhada começou a fazer o curso também aqui, aí ficou mais complicado pra fazer, e eu não podia trazer eles e deixar na sala de aula. (A3).

A causa de eu ter deixado o curso aqui foi por causa dos meus filhos, porque eles ficavam com o pai, mas tinha questão da janta, das coisas para arrumar, ficava bem corrido porque eu fazia o “Fábrica Social” de tarde, aí chegava correndo para fazer tudo e atrasava. (A4).

Mesmo sendo somente duas vezes na semana era complicado, porque mesmo assim lá dentro da empresa ficava complicado porque sempre tinha algumas coisas pra fazer e eu acabava levando trabalho pra casa. Aí tava começando a acumular coisa e ficando complicado. Então a questão maior mesmo foi o horário de trabalho, conseguir conciliar o trabalho com os estudos. (B6).

Então, eu trabalhava de 8h às 17h, chegava em casa e não dava tempo de fazer janta pra estar no IFB 19h, e depois que eu saía daqui que chegava em casa, eu ainda ia fazer janta pra deixar pro outro dia, então eu ia dormir 1h da manhã e a janta lá em casa tava saindo 23h da noite todo dia. Quando era no outro dia eu tinha que acordar cedo de novo. Então eu não estava conseguindo, por mais que fosse só dois dias da semana, eu não estava produzindo nem lá nem cá. (A5).

As explicações prestadas pelas/os alunas/os demonstram a necessidade e importância de se estudar fenômenos sociais, os quais envolvem indivíduos e toda sua complexa rede de relações, com um olhar voltado ao contexto social e familiar vivenciado pelo sujeito. Não se pode falar em evasão escolar como um processo único, com uma só vertente, uma vez que, assim como os demais processos sociais, envolve pessoas, histórias, percursos individuais específicos e relações interpessoais e culturais que trazem informações essenciais para o entendimento do processo.

A intervenção da equipe escolar, nesse sentido, para se prevenir situações de evasão escolar como as apresentadas nessa pesquisa, devem considerar as

especificidades do público atendido para o planejamento do projeto pedagógico da escola, prevendo-se estratégias específicas para cada faixa etária e gênero.

Sobre esse assunto, a seguir serão abordadas questões pertinentes às possíveis propostas de intervenção no contexto da evasão escolar.

5. Diretrizes para o Enfrentamento à Evasão Escolar

Mapear e conhecer a realidade discente no *Campus* Estrutural torna-se imprescindível para se planejar projetos de intervenção que tenham como objetivo diminuir as taxas de abandono dos estudos e aumentar a permanência das/os estudantes em seus respectivos cursos. Além de apresentar alternativas de intervenção pela equipe profissional técnica do próprio *Campus*, o aprofundamento da pesquisa sobre essa temática abarca demandas apresentadas por todos os *Campi* do IFB, os quais também convivem com altas taxas de evasão escolar semestralmente.

Assim, a implementação de um plano de intervenção com vistas à atuação no sentido do combate à evasão escolar no *Campus* Estrutural torna-se essencial a partir dos dados apresentados. No entanto, pontua-se como imprescindível, além do conhecimento da realidade posta com os relatos das/os alunas/os e a percepção da equipe profissional sobre o problema colocado, o monitoramento regular dos índices de evasão escolar e o acompanhamento sistêmico para enfrentamento da questão.

Nesse sentido, possuir uma equipe profissional mínima para a realização dessa atividade torna-se indispensável para se produzir intervenções que atendam a demanda de redução dos índices de evasão escolar no *Campus*. Intervir no sentido da prevenção do acontecimento em si configura mais sentido e eficiência ao trabalho, já que tem o foco nas possíveis soluções para se evitar a ocorrência do abandono escolar antes de sua efetivação, considerando que, uma vez evadida/o, o contato e acompanhamento da/o aluna/o ficam comprometidos.

Sobre esse aspecto, o IFB possui, em seus mais variados *Campi*, setor específico para acompanhamento das demandas estudantis, sejam elas de cunho pedagógico, ou voltadas mais para questões de âmbito pessoal e familiar da/o estudante que interfiram no seu desempenho acadêmico, com ações que visam prevenir possíveis situações de evasão escolar. Esse setor, denominado Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social – CDAE, tem por base a Política de Assistência Estudantil do IFB (Resolução 14/2014) - PAE, que determina o número mínimo de servidores para desenvolvimento das atividades de acompanhamento discente, no intuito de assegurar a qualidade e eficiência do serviço prestado.

O artigo 1º da citada Resolução aponta que a PAE se delimita como “um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações visando a promoção do acesso, da permanência e do êxito dos estudantes na perspectiva de inclusão social, produção de conhecimento, melhoria do desempenho escolar e da qualidade de vida”. Dessa forma, o

documento lista uma série de programas a serem desenvolvidos nos *Campi* com o intuito de atingir esses objetivos.

Para tanto, porém, pontua-se que, de acordo com o artigo 1º parágrafo 2º da Resolução: “para a implantação plena dos programas da Política de Assistência Estudantil, a gestão do IFB deverá buscar necessário aporte técnico, de pessoal e de infraestrutura”. Em relação à necessidade de pessoal o artigo 10 do mesmo documento coloca que a CDAE “terá em sua composição o Núcleo de Serviço Social, o Núcleo de Psicologia, o Núcleo de Pedagogia, para tanto deverá contar com equipe mínima de: 1 (um) Assistente Social; 1 (um) Psicólogo; 1 (um) Pedagogo ou Técnico em Assuntos Educacionais; 3 (três) Assistentes de Aluno”.

Diante do exposto, coloca-se como prioritário, no caso do *Campus* Estrutural, a formação da equipe mínima exigida pela Política de Assistência Estudantil para o desenvolvimento de ações de prevenção ao processo de evasão escolar que se encontra presente no âmbito acadêmico dessa instituição, como verificado neste estudo.

Garantir que as atividades da CDAE sejam realizadas de forma plena, com todos os profissionais compondo a equipe, torna-se importante para o desenvolvimento de projetos e atividades de prevenção à evasão escolar. Sobre esse aspecto, Lüscher e Dore (2011, p. 777) afirmam que

“para controlar o problema, não é suficiente examiná-lo em suas consequências e buscar soluções quando ele já tenha se manifestado. Ao contrário, os pesquisadores têm enfatizado a necessidade de políticas públicas com o objetivo de identificar antecipadamente a evasão escolar, de modo a possibilitar o acompanhamento de jovens em situação de risco e, assim, prevenir a ocorrência do problema”.

Nesse mesmo sentido, Faria (2013, p. 58) explica que “a escola precisa ir além dos conhecimentos escolares e procurar um aprofundamento no reconhecimento das necessidades dos alunos”, fato que evidencia a importância do acompanhamento discente por equipe especializada que possa atender as demandas apresentadas, direcionando a ação para prevenir possíveis situações que levam à evasão escolar.

Outro ponto a ser destacado, conforme resultados obtidos nessa pesquisa, configura-se como a articulação entre as diversas políticas públicas para atendimento das demandas apresentadas pelas/os alunas/os. Isso se apresenta como essencial no combate ao processo de evasão escolar, uma vez que, como exposto no decorrer desse estudo, as questões pessoais e familiares de cada estudante também interferem diretamente na permanência ou abandono escolar.

Reconhecer a influência do percurso de vida e percurso escolar de alunas e alunos sobre o processo de dificuldades pedagógicas e dificuldades de permanência nos cursos se

mostra como ponte para se intervir no sentido de combater situações de evasão. É necessário pontuar, no entanto, que os indicativos desse estudo também apontam que os papéis sociais de gênero influenciam o abandono dos estudos.

Dessa forma, trabalhar aspectos relacionados ao reconhecimento de que os papéis de gênero influenciam a tomada de decisão para o abandono escolar é essencial para se intervir no sentido de empoderamento do sujeito (mulher ou homem) e, principalmente, para se acessar às demais políticas públicas que atendam as demandas apresentadas como dificultadores para a permanência nos cursos. Assim, fortalecer o contato com as demais políticas públicas, incluindo transporte, cultura, saúde, assistência social, entre outros, se mostra imprescindível para o atendimento das demandas postas, considerando que a política educacional, sozinha, não abarca todas as opções para garantir a permanência das/os estudantes que possuem questões que ultrapassam o ambiente pedagógico.

Garantir a articulação com as políticas públicas de atendimento à população realiza-se, como uma primeira alternativa, com a participação efetiva da equipe do IFB em reuniões e encontros com os demais atores de instituições da Cidade Estrutural, como organizações não governamentais, projetos sociais, conselhos tutelares, centros de referência de assistência social, postos de saúde, administração regional, entre outros.

Além dessa articulação, no entanto, há que se considerar alguns pontos a serem melhorados no âmbito do próprio Instituto Federal de Brasília que podem auxiliar em relação à permanência das/os estudantes:

Investir em projetos de pesquisa e extensão que envolvam as/os estudantes e a comunidade da Cidade Estrutural, criando um ambiente de pertencimento e apropriação do espaço escolar por estas/es;

Possibilitar às/aos estudantes oportunidades contínuas de avaliação do trabalho da equipe da escola, para propor melhorias, fazer sugestões e críticas, como forma de estimular o sentimento de pertencimento e a postura atuante do corpo discente;

Avaliar os horários de oferta dos cursos e de início e término das aulas considerando a grande quantidade de estudantes trabalhadoras/es matriculadas/es;

Avaliar a possibilidade de construção de um espaço de atendimento e acompanhamento das crianças das/os alunas/os que não possuem rede de apoio familiar para auxílio nos cuidados com as mesmas em horário de aula;

Aumentar a quantidade de bolsas estudantis para auxílio com transporte e compra de material escolar das/os alunas/os;

Desenvolver projetos de extensão para discussão sobre os papéis sociais de gênero presentes no cotidiano social e suas implicações nas atividades diárias de mulheres e homens, como forma de esclarecimento e empoderamento das/os estudantes;

Desenvolver pesquisas que aprofundem a temática da relação entre papéis de gênero e evasão escolar para o subsídio de políticas públicas que atuem no sentido da

sensibilização, esclarecimento e empoderamento da população frente a esse aspecto social e cultural.

Por fim, destaca-se, ainda, a importância da realização de capacitações continuadas de docentes e equipe técnica (assistentes sociais, pedagogos, psicólogos e técnicos em assuntos educacionais) para o desenvolvimento de atividades que visem a permanência discente, incluindo o acompanhamento pedagógico e modificações didáticas que possam auxiliar o aprendizado das/os alunas/os em sala de aula.

6. Considerações Finais

Ao final desse estudo cabe pontuar que a complexidade do processo de evasão escolar perpassa diversas motivações que incluem questões acadêmicas de rendimento e didática escolar até questões pessoais, familiares e socioeconômicas. Nesse sentido, cabe destacar a colocação elaborada por Guerra (2006, p. 16):

“não há determinantes causais entre variáveis, na medida em que sua interação as coloca simultaneamente como causa e efeito dos dinamismos de umas e outras. Nas ciências sociais a noção de causalidade vai assumir um significado particular. Trata-se menos de encontrar um fator gerador do que fatores interdependentes”.

Diante do exposto, pontua-se que a temática aqui abordada, qual seja, a evasão escolar, possui inúmeras dimensões que, ao contrário de serem excludente, se coadunam no sentido de explicar esse fenômeno. O presente trabalho, dessa forma, teve a intenção de estudar uma dimensão específica desse processo, optando-se por aprofundar a pesquisa no sentido de verificar a relação entre evasão escolar e papéis sociais de gênero culturalmente inseridos em nossa sociedade.

Neste processo percebeu-se que o abandono escolar tem relação intrínseca com variáveis sociais, econômicas, pedagógicas e, também, culturais, configurando-se, assim, como uma problemática multidimensional com determinantes variáveis, a depender de fatores como percurso de vida e escolar do sujeito, rotina familiar, contexto socioeconômico, entre outros. Diante dessas características, percebe-se a importância e necessidade do desenvolvimento de novas pesquisas sobre esse processo e, principalmente, a respeito de maneiras para enfrentá-lo. Sobre esse aspecto Lüscher e Dore (2011, p. 777) informam que

“a complexidade do processo de evasão demanda soluções também complexas, de difícil execução e que envolvem a participação de diversos agentes sociais. A maior parte dos estudos propõe como o encaminhamento mais adequado para o problema a “prevenção”, identificação precoce do problema e acompanhamento individual daqueles que estão em situação de risco”.

Para tanto, é necessário que se tenha uma equipe para atendimento e acompanhamento das/os discentes e com capacidade mínima para atuação, objetivando compreender os aspectos pedagógicos e/ou familiares e socioeconômicos que podem influenciar a ocorrência de possíveis situações de evasão escolar. O acompanhamento sistemático se mostra imprescindível na medida em que os estudos apontam que a prevenção do abandono se configura como a melhor maneira de combate ao fenômeno apresentado.

Compreender quais os fatores de influência se delimitam como atuantes em situações de abandono dos estudos requer planejamento das ações de intervenção, com atendimentos das/os estudantes e suporte adequado para possíveis soluções para as situações apresentadas, objetivando, além da continuação até a conclusão dos estudos, a qualidade do ensino e da aprendizagem disponibilizados.

Baggi e Lopes (2011, p. 365) afirmam que, além do acompanhamento discente, a avaliação institucional deve ser contínua e se mostra como o meio mais eficiente para se alcançar a melhoria da realidade educacional, incluindo aí os problemas relacionados à evasão escolar: “a autoavaliação das instituições, como um processo permanente de reflexão sobre todas as suas ações, como estrutura, atividades de ensino, pesquisa, extensão, relações externas e internas, associadas às atividades administrativas, produz conteúdos necessários para orientar a gestão da direção institucional”.

Diante do exposto, a realização de pesquisas institucionais, como esta que se segue, possui grande importância como primeiro passo para se analisar questões desafiadoras postas nas instituições que necessitam de planejamento e dados prévios antes das ações interventivas.

Em relação à influência dos papéis sociais de gênero no processo de evasão escolar, foco colocado por essa pesquisa, verificou-se que os fatores que influenciam o abandono dos cursos possuem dimensões sociofamiliares e econômicas, que perpassam o histórico de vida e a trajetória escolar das/os alunas/os. Os fatores culturais que dividem os papéis a serem desempenhados por mulheres e homens nas atividades da vida diária também se mostraram como forte fator de influência no processo.

Sobre esse aspecto, o estudo realizado por Narvaz *et. al.* (2013, p. 102) pontua que:

“apesar das conquistas das mulheres de participação em diversos campos do saber e do questionamento das injunções patriarcais acerca dos estereótipos de gênero, permanecem, ainda, as prescrições de gênero enquanto determinantes das formas de existência de homens e de mulheres: os processos de subjetivação masculinos seguem atrelados ao campo do trabalho produtivo, enquanto os processos de constituição da subjetividade feminina são marcados pelo trabalho reprodutivo, não remunerado. (...) Assim, a grande maioria do alunado do sexo masculino descreve como motivo para o abandono da escola a dificuldade de conciliar trabalho e estudo, enquanto as meninas e mulheres referem-se às dificuldades em conciliar os estudos com as tarefas domésticas e familiares, sobretudo após o casamento e a gravidez”.

Assim, a presente pesquisa corrobora com os resultados apresentados pelo estudo das autoras citadas, uma vez que grande parte dos relatos apresentados apontam motivos que se relacionam com os papéis sociais de gênero reproduzidos socialmente, quais sejam, afazeres domésticos e cuidados com as/os filhas/os para as mulheres e obrigatoriedade do

trabalho para sustento familiar, para os homens.

Nesse sentido, estudos e pesquisas acerca da influência dos papéis sociais de gênero no processo de evasão escolar de alunas e alunos, em diferentes idades, devem continuar a ser conduzidos a fim de embasar políticas públicas necessárias que possam trabalhar e intervir na realidade apresentada, melhorando as dificuldades postas.

Trabalhar com a dimensão social e cultural da problemática, no entanto, requer a participação das diversas políticas públicas de atendimento à população no sentido de acompanhar as/os estudantes nas suas mais variadas necessidades, que perpassam desde falta ou dificuldade de conseguir transporte para ida e retorno da instituição para casa, até a falta de suporte de serviços públicos para atendimento e acompanhamento de crianças enquanto suas/seus genitoras/es encontram-se em horário de aula.

Considerando esse fator, é essencial que se entenda a integralidade das diversas políticas públicas como ponto de apoio para o trabalho de prevenção à evasão escolar, já que aspectos sociais, culturais, familiares e econômicos podem acabar não sendo atendidos em sua totalidade por dificuldade de acesso às políticas de transporte, cultura, saúde, assistência social e, também, educação.

Cabe pontuar, ainda, que não houve relatos que ligavam a evasão escolar à metodologia de ensino e/ou relacionamentos conflituosos com professoras/es ou demais colegas. No entanto, há a presença de discurso no sentido de defasagem da aprendizagem em momentos anteriores da vida escolar das/os entrevistadas/os. Nesse sentido, é importante que a/o docente tenha consciência do papel de inclusão social a qual o Instituto Federal de Brasília se propõe a exercer, fato que inclui o trabalho de todos os servidores da instituição. Assim, torna-se essencial a existência do acompanhamento pedagógico para a/o discente e a possibilidade de mudanças na forma de transmissão do conteúdo em sala de aula para melhor compreensão da turma.

Conforme pontua Faria (2013, p. 95):

“A equipe gestora deve trabalhar em conjunto, envolvendo professores, coordenação, auxiliares de biblioteca, monitor de informática e secretaria escolar na promoção de ações que garantam a permanência dos alunos, base do processo. O objetivo a longo prazo, que transcende o trabalho da escola, é a qualidade social da educação. É nesse debate que encontramos os pilares que indicam o que precisa ser feito para garantir a permanência dos educandos na escola. Esses estão direcionados à oferta de uma educação relevante, pertinente e equitativa, que vise à socialização da cultura. Nessa busca, a escola pode contribuir para a diminuição das desigualdades”.

Compreender a importância de se conhecer o contexto social e econômico das/os estudantes e a relação cultural associada aos papéis sociais de gênero no processo

educacional nas instituições de ensino torna-se imprescindível para o trabalho de acompanhamento pedagógico estudantil no combate à evasão escolar, considerando que o processo de ensino deve abranger, também, a realidade externa da/o aluna/o que interfere em seu desenvolvimento escolar.

Em tempo, destaca-se que, durante seu desenvolvimento, houve dificuldade de acesso as/aos alunas/os evadidas/os, e, conseqüentemente, limitações no sentido da ampliação da coleta de dados, fato que não prejudicou, contudo, a realização da pesquisa e aprofundamento de suas análises.

O desenvolvimento de pesquisas que tem como público-alvo estudantes já evadidas/os do sistema escolar, em geral, apresenta problemáticas no sentido do acesso à essas/es alunas/os uma vez que as/os mesmas/os, muitas vezes, já perderam o vínculo com a instituição que frequentavam ou seus dados escolares não encontram-se mais atualizados, impossibilitando um possível contato da/o pesquisador/a.

Por fim, este estudo se configurou como uma análise exploratória sobre o processo de evasão escolar em cursos de um determinado semestre do *Campus* Estrutural, sendo que os resultados apresentados apontam para a necessidade de se aprofundar o estudo sobre o tema no sentido de analisar outras possíveis dimensões que abarcam a questão da evasão escolar, levando em consideração questões internas e externas à instituição que contribuem para o processo de permanência ou evasão da/o estudante. Espera-se, contudo, que as considerações aqui pontuadas possam servir como dispositivo de reflexão para discussões a respeito dos papéis sociais de gênero ainda presentes em nosso cotidiano social, que se caracteriza como uma das dimensões presentes no processo de evasão escolar, contribuindo para a perpetuação de dificuldades de permanência de mulheres e homens na política educacional.

7. Referências Bibliográficas

- Baggi, C. A. S., & Lopes, D. A. (2011). *Evasão e Avaliação Institucional no Ensino Superior: uma discussão bibliográfica*. São Paulo: Avaliação.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Batalini, M. G., & Fascina, D. M. (2011). Feminismo e Educação: uma leitura do direito da mulher de frequentar a escola. *Anais Eletrônico*. Disponível em: http://www.cesumar.br/prppge/pesquisa/epcc2011/anais/marcela_gizeli_batalini2.pdf
- Beltrão, K. I., & Alves, J. E. D. (2009). A Reversão do Hiato de Gênero na Educação Brasileira no Século XX. *Cadernos de Pesquisa*, 39, 125-156.
- Canali, H. H. B. (2010). A Trajetória da Educação Profissional no Brasil e os Desafios da Construção de um Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Universidade do Pará. Disponível em: <http://www.uepg.br/formped/disciplinas/PoliticaEducacional/CANALI.pdf>
- Carvalho, E. V., & Junior, L. M. A. (2012). O discurso médico higienista no Brasil do início do século XX. *Trab. Educação e saúde*, 10, 427-451.
- Cravo, A. C. (2011). Análise das Causas da Evasão Escolar do Curso Técnico de Informática em uma Faculdade de Tecnologia de Florianópolis. *Revista GUAL*, 5, n. 2, 238-250.
- Dedecca, C. S., Ribeiro, C. S. M. F., & Ishii, F. H. (2009). Gênero e Jornada de Trabalho: Análise das Relações entre Mercado de Trabalho e Família. *Trabalho, Educação e Saúde*, 7, 65-90.
- Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB, publicado em 02 de setembro de 2009. Brasil. 2009. Disponível em: http://www.ifb.edu.br/attachments/3455_Estatuto_IFB_.pdf
- Faria, R. S. (2013). *Evasão e Permanência na EJA: por um trabalho de qualidade na gestão de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte*. Disponível em: <http://www.mestrado.caeduff.net/wp-content/uploads/2014/03/dissertacao-2011-roselita-soares-de-faria.pdf>
- França, A. L., & Schimanski, E. (2009). Mulher, Trabalho e Família: uma análise sobre a dupla jornada feminina e seus reflexos no âmbito familiar. *Ponta Grossa*, 09, 65-78.
- Fredenhagen, S. V. (2014). Evasão Escolar no Âmbito do Instituto Federal de Brasília. *Revista EIXO*, 3, 49-71.
- Gil, A. C. (2011). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. (6ª ed). São Paulo: Atlas.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: sentido e formas de uso*. Lisboa: Ed. Principia.
- Hirata, H. (2015). Mudanças e Permanências nas desigualdades de gênero: divisão sexual do trabalho uma perspectiva comparativa. *Friedrich Ebert Stiftung*, 7, 04-22.

Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasil. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (2008). *Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. Brasil. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm

Leone, E. T., & Baltar, P. (2006). Mercado de Trabalho Metropolitano: Gênero e Diferenças de Rendimento, 1992 – 2002. *Niterói, 06*, 37-58.

Louro, G. L. (1994). Uma Leitura da História da Educação Sob a Perspectiva do Gênero. *Projeto História, 11*, 31-46.

Louro, G. L. (2004). Mulheres da Sala de Aula. In M. D. Priore (Ed.), *História das Mulheres no Brasil* (pp. 443-481). São Paulo: Contexto.

Lüscher, A. Z., & Dore, R. (2011). Permanência e Evasão na Educação Técnica de Nível Médio em Minas Gerais. *Cadernos de Pesquisa, 41*, 772-789.

Minayo, M. C. S., & Gómez, M. C. (2003). Trabalhando com a diversidade metodológica: difíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. São Paulo: Fiocruz.

Mesquita, M. M. R., (2011). *Parentalidade(s) nas Famílias Nucleares Contemporâneas com Crianças em Idade Pré-Escolar: dimensões, desafios, conflitos, satisfação e problemas*. (Tese de Doutorado). Disponível em: [file:///C:/Users/asus/Desktop/MESIC/Disserta%C3%A7%C3%A3o/Bibliografias/Cap%C3%ADulo%20I%20-%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20g%C3%AAnero/P%20-%20\(Mesquita\)%20Tese%20de%20Doutoramento.pdf](file:///C:/Users/asus/Desktop/MESIC/Disserta%C3%A7%C3%A3o/Bibliografias/Cap%C3%ADulo%20I%20-%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20g%C3%AAnero/P%20-%20(Mesquita)%20Tese%20de%20Doutoramento.pdf)

Ministério da Educação. *Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. Brasil. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Um Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica: concepções e diretrizes*. Brasil. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192

Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria de Políticas Públicas de Emprego. *Características do Emprego Formal – Relação Anual de Informações Sociais/2014*. Brasil. 2014. Disponível em: <http://acesso.mte.gov.br/data/files/FF8080814F4D225D014FB3757F852753/CaracterC3%A Dsticas%20do%20Emprego%20Formal%20segundo%20a%20Rela%C3%A7%C3%A3o%20Anual%20de%20Informa%C3%A7%C3%B5es%20Sociais%202014%2031082014.pdf>

Moreno, M. (1999). *Como se ensina a ser menina – o sexismo na escola*. São Paulo: Moderna.

Morrish, I. (1975). *Sociologia da Educação: uma introdução*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Narvaz, M. G., Sant'anna, S. M. L., Tesseler, F. A. (2013). Gênero e Educação de Jovens e Adultos: a histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder. *Diálogo, 23*, 93-104.

Pacheco, E. M., Caldas, L., Sobrinho, M. D. (2012). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. In E. M. Pacheco & V. Morigi (Ed.), *Ensino Técnico, Formação Profissional e Cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil* (pp. 15-31). Porto Alegre: Tekne.

Pedro, J. M. (2005). Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *História, São Paulo*, 24, 77-98.

Poeschl, G., Múrias, C. & Ribeiro, R. (2003). As diferenças entre os sexos: Mito ou realidade? *Análise Psicológica*, 5, 213-228.

Rago, M. (2004). Trabalho Feminino e Sexualidade. In M. D. Priore (Ed.), *História das Mulheres no Brasil* (pp. 578-606). São Paulo: Contexto.

Resolução n.º 014 de junho de 2014 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. (2014). *Aprova a Política de Assistência Estudantil (PAE), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília*. Brasil. 2014. Disponível em: <http://www.ifb.edu.br/attachments/article/6397/POL%C3%8DTICA%20DE%20ASSIST%C3%8ANCIA%20ESTUDANTIL333.pdf>

Rosemberg, F. (2001). Educação Formal, Mulher e Gênero no Brasil Contemporâneo. *Estudos Feministas*, 9, 515-540.

Sabat, R. (2001). Pedagogia Cultural, Gênero e Sexualidade. *Revista Estudos Feministas*, 9, 04-21.

Secretaria de Estado de Planejamento e Orçamento do Distrito Federal: Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN). *Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – SCIA-Estrutural*. Brasil. 2014. Disponível em: http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/pesquisa_socioeconomica/pdad/2013/PDAD_SCIA ESTRUTURAL_2013-2014.pdf

Stancki, N. (2003). Divisão Sexual do Trabalho: a sua constante reprodução. Disponível em: http://www4.pucsp.br/eitt/downloads/eitt2003_nancistancki.pdf

Vidor, A., Rezende, C., Pacheco, E., & Caldas, L. (2011). Institutos Federais: Lei n° 11.892 de 29/12/2008 - Comentários e Reflexões. In E. Pacheco (Ed.), *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica* (pp. 47-113). São Paulo: Moderna.

Weiner, G., (2009). Gênero e Educação na Europa: Estudo Bibliográfico. In *Diferenças nos Resultados Escolares: estudo sobre as medidas tomadas e a situação atual na Europa*. Eurydice.

Yépez, M. T., & Pinheiro, V. S. (2005). Socialização de Gênero. *Estudos Feministas*, 147-162.

Anexo 1 – Guião para Entrevista Semi-Diretiva

Questões para Entrevistas

Bloco	Objetivos	Questões
Caracterização das/os entrevistadas/os	Identificação dos dados pessoais	<ul style="list-style-type: none"> • Nome: • Sexo: • Idade: • Estado civil: • Região Administrativa em que reside:
Contexto Sociofamiliar	Análise da trajetória de vida pessoal e escolar da/o entrevistada/o	<ul style="list-style-type: none"> • Você nasceu em Brasília? • Se a resposta for não, porque veio morar em Brasília? • Como era sua rotina familiar quando você era criança? (tinha irmãos, morava com a mãe e o pai, estudava?) • Você frequentou a escola quando era criança? Se a resposta for não, por qual motivo? • Já parou de estudar em algum momento? Se a resposta for sim, por qual motivo? Quando voltou a estudar? • Como é a rotina familiar atual? (atividades, tarefas). Quem é responsável por quais tarefas? • Possui filhas/os? Se a resposta for sim, quantos? Qual(is) a(s) idade(s)? • Qual a renda familiar atual? • Você está trabalhando? Se resposta for sim, qual sua profissão? • Quem é a/o principal responsável pelo sustento familiar? • Existem familiares, ou pessoas próximas, que a/o auxiliam em caso de necessidade? (auxílio nos cuidados para com as/os filhas/os, caso haja, auxiliar financeiramente em situações de necessidade, entre outros). Se a resposta for sim, quem são? Em qual situação há mais necessidade do auxílio de terceiros?

<p>Sobre o Vínculo com o IFB</p>	<p>Identificação das motivações presentes no processo de evasão escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Em relação ao IFB, quais os motivos que a/o levaram a desistir do curso? (havia problemas com professores e/ou colegas?) • Você tinha apoio dos familiares para estudar? (auxílio nos estudos, transporte, cuidados com as/os filhas/os, caso haja) • Você procurou auxílio da equipe escolar para tentar solucionar o problema antes de desistir do curso? Se a resposta for sim, a equipe tentou auxiliá-la/o de que maneira? Se a resposta for não, por qual motivo? • Possuía dificuldades financeiras para se manter no curso? Possuía auxílio financeiro pago pelo IFB? • Deseja voltar a estudar? Se a resposta for sim, há algum impedimento para o retorno aos estudos? Se a resposta for sim, qual(is)?
----------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“Papéis de Gênero e Evasão Escolar: um estudo comparativo entre alunos e alunas do Instituto Federal de Brasília – *Campus Estrutural*”**, conduzida por Larissa Carvalho Toth. Este estudo tem por objetivo analisar e comparar a influência dos papéis sociais de gênero no processo de evasão escolar entre alunos e alunas do *Campus Estrutural* do Instituto Federal de Brasília.

A participação nesse estudo é voluntária e envolve a realização de uma entrevista, que será gravada se assim você permitir. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável:

Larissa Carvalho Toth

Email: Larissa.toth@ifb.edu.br

Telefone: 9534 9582

Atenciosamente,

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Brasília, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Anexo 3 – Grelha para Análise dos Dados Obtidos nas Entrevistas

<u>Grelha para Análise de Dados</u>
<u>Categoria de Análise - Percurso de Vida</u>
<p>Entrevista 1 (A1)</p> <p>_ Na verdade minha família não veio, quem veio foi só eu mesma. Eu vim morar com uma amiga dos meus pais porque ela morava aqui e pediu que eu viesse morar com ela. Aí meu pai deixou eu vir.</p> <p>_ Desde então eu nunca voltei. Aí eu trabalhei, terminei meus estudos, casei e moro aqui até hoje.</p>
<p>Entrevista 2 (B1)</p> <p>_ Eu sou da Paraíba. Nasci em 87, em setembro de 1990 a gente veio pra cá, nós viemos pra cá, diretamente pra Estrutural mesmo. Inclusive a gente é pioneiro aqui na cidade, aqui na Estrutural nós somos pioneiros e tem 25 anos que eu moro aqui, na Estrutural mesmo. Não sou daqui não, nasci na Paraíba e depois vim pra cá.</p> <p>_ Segundo relato do meu pai e da minha mãe, a dificuldade financeira era muito grande, não tinha condições de viver lá. Inclusive tenho vários relatos da minha mãe, ela chegou até a passar fome lá mesmo, não tinha emprego, comida e aí por isso a gente veio pra cá. Depois que vieram graças a Deus as coisas clarearam.</p> <p>_ Continuo na Estrutural. Desde 1990, setembro de 1990. Na verdade a invasão da Estrutural começou mesmo em 1993, 1994. Em 1990 era só um barraco aqui outro ali, inclusive era só chacareiro, um morava muito distante do outro. Mas a invasão mesmo começou de 93 pra 94.</p> <p>_ Trabalhava só meu pai, para tomar conta de seis filhos. Minha mãe e meu pai tomavam conta de seis filhos e mais só com um salário mínimo que meu pai recebia, é complicado...</p>
<p>Entrevista 3 (B2)</p> <p>_ Eu sou de Brasília, sempre morei aqui com meus pais. Nunca tivemos muita dificuldade, hoje eu ainda moro com eles e minha namorada.</p>
<p>Entrevista 4 (B3)</p> <p>_ Sou de Brasília mesmo, moro em Taguatinga. Nasci e morei aqui a vida toda, com meus pais, mas hoje moro sozinho com minha esposa mesmo, não tenho filhos.</p> <p>_ Sempre teve problemas de... problemas para comprar as coisas né? Falta de dinheiro, essas coisas. Mas hoje é melhor, melhor sim.</p> <p>_ Trabalho com isso (<i>mecânica</i>) desde 14 anos, que meu pai era mecânico também né... E eu ajudava ele desde essa época. Quando terminei o ensino médio eu montei a oficina e continuei nesse ramo, gosto de trabalhar com isso. É o que eu sei fazer desde sempre...</p>
<p>Entrevista 5 (B4)</p> <p>_ Cheguei em Brasília em 94, eu sou de 71, então tinha vinte e poucos anos, comecei a trabalhar em 97... Foi meu primeiro trabalho com carteira assinada, antes era tudo bico, um aqui outro ali.</p> <p>_ Eu morava com meus pais e desde 97 que eu comecei a trabalhar de carteira assinada, eu só trabalhei numa empresa 7 anos, aí saí e trabalhei em outra empresa uns 2 anos, 3 anos numa outra empresa. Hoje eu trabalho em uma mesma empresa desde 2005.</p>
<p>Entrevista 6 (A2)</p> <p>_ Eu sou de Brasília mesmo, nasci no Gama e saí de lá só quando casei (risos). Quando me</p>

mudei fui pra Samambaia, aí fui pra Estrutural depois, já tem uns 18 anos que moro aqui. Foi bem quando iniciou aqui.

_ Tenho muitos irmãos e, como eu era a mais velha, comecei a ajudar cedo em casa, com 14 anos. Eu e minha outra irmã, uma das mais velhas também. Desde então nunca mais parei de trabalhar.

Entrevista 7 (A3)

_ Sempre morei em Brasília, morava no Gama, aí depois, quando eu era mais velha, eu tive um desentendimento lá e vim para a Estrutural.

_ Depois da gravidez eu casei, fui morar junto, aí no finalzinho do EJA eu engravidei de novo, mas dessa vez conclui tudo, só que aí parei de novo por conta disso. Tenho quatro filhos hoje. Aí eu fiquei esse tempo todinho sem entrar no ensino superior, né, aí agora que o bebê já tava maiorzinho aí eu peguei e investi.

_ Eu tenho que correr atrás pra poder dar um futuro melhor pros meus filhos, né, já que eu tive que passar por muita dificuldade, meus pais não tiveram condições de me dar as coisas, então pelo menos pros meus filhos eu tenho que tentar.

Entrevista 8 (A4)

_ Sempre fui de Brasília. Moro na Estrutural há anos, não sei... uns 10, 12 anos. Meus filhos nasceram todos aqui também, meu marido, todo mundo. Eles estudam aqui próximo, no Guará, já estão familiarizados.

_ Eu parei de estudar para ajudar minha família. Reprovei e depois comecei a trabalhar para isso, para ajudar. Graças a Deus meus filhos não precisam fazer isso, não precisam ajudar assim. A gente tem dificuldades sim, todo mundo tem, mas a gente dá conta. Meu marido trabalha, dá tudo para eles, eles só estudam.

Entrevista 9 (B5)

_ Eu não sou de Brasília, minha esposa também não, mas desde quando eu vim pra Brasília, em 99, eu trabalho na área de informática, né. Já fiz vários cursos na área, inclusive. Nessa empresa que eu estou agora tem 5 anos já, vai fazer 5 anos nessa empresa, vai fazer 3 anos que eu tô trabalhando no jornal também.

_ Na área de mecânica eu trabalhei mais auxiliando, mas assim, trabalhei bem pouco tempo, porque não deu pra mim trabalhar, porque na oficina que eu comecei eu não tive um retorno comunicativo que eu esperava, o dono dela era muito chato, enjoado, desrespeitava a gente, falava muito grosseiramente, aí para mim não dava certo não. Mas assim que eu saí de lá, eu tive a oportunidade de entrar nessa que estou, aí também não procurei outra oficina pra trabalhar.

Entrevista 10 (B6)

_ Nasci e cresci em Brasília. Morei com minha mãe até dois anos mais ou menos após a conclusão do ensino médio. Eu tenho uma irmã por parte de mãe que sempre morou com a gente, por parte de pai tenho uns irmãos mas nunca tive contato.

_ Em seguida ao ensino médio eu já comecei a trabalhar para ajudar financeiramente minha família. Só minha mãe trabalhava na época para sustentar todo mundo. Aí eu fiz o menor aprendiz né? Estágio da área que eu... eu fiz um curso a parte e fiz um pequeno estagiazinho mas não tinha remuneração. Como não dava dinheiro, eu larguei e tive que começar a trabalhar por conta. Tinha que escolher entre estudar e trabalhar, porque não dava para conciliar.

_ Hoje eu sou casado já há uns sete anos já. Eu saí da casa da minha mãe pra morar junto e tenho uma filhotinha, de quatro anos.

Entrevista 11 (A5)

— Sou de Brasília mesmo, sempre morei com minha mãe, só que ela se mudava muito e isso me prejudicou no colégio. Se eu não me engano foi a 1ª série mesmo, a 3ª série eu também reprovei. A gente se mudava muito de local de moradia mesmo, saía da Ceilândia, do P Norte pra não sei aonde, então me trocava de escola, porque morava de aluguel então vivia mudando.

_ Quando eu tava no primeiro ano eu engravidei, e aí como eu ia ganhar o bebê em outubro, eu pensei que não tinha como eu terminar o ano, porque em outubro eu ia ter o resguardo, já tava no final do ano. Aí o 1º ano eu já tinha reprovado porque no ano anterior meu irmão faleceu, e depois que ele faleceu eu não consegui voltar pra escola, e quando eu consegui voltar, no primeiro dia que eu voltei, eu não tava bem psicologicamente e ainda tinha aquele pessoal que fica no corredor, e eles foram grosseiros comigo e eu não consegui mais voltar, porque eu só chorava, entendeu?

_ Eu tenho um filho de 19, uma de 16 e uma de 13, que vai fazer 14 agora. Então assim, agora os meninos não dependem mais de mim, eles conseguem ficar sozinho, fazer comida, eles agora conseguem se virar. Aí eu pensei, né, vou cuidar de mim, aí comecei a traçar objetivos, né, aí eu ainda tentei quando morei em Águas Claras, a fazer o segundo grau, mas não deu certo, aí quando eu fui pro cruzeiro eu falei, né, só paro quando completar o segundo grau. Mas ainda foi difícil, porque ele bateu o carro, e lá no Cruzeiro Velho tem que ir pro Cruzeiro Novo e é a noite e longe, aí ele ficava: "você vai vir de noite, uma hora dessas, 11h da noite, vai que alguém te sequestra, te rouba". Então eu deixava celular em casa, deixava tudo, aí eu perguntei se ele não ia até metade do caminho pra me buscar e ele disse que não, que era melhor eu parar com isso, aí eu falei que não ia parar, que o objetivo desse ano era terminar o segundo grau.

Entrevista 12 (A6)

_ Sou de Brasília mesmo, sempre morei aqui. Aí até dois anos atrás morava com meus pais e depois fui morar com meu namorado, na casa dos pais dele.

_ É, comecei a trabalhar um pouco cedo, antes de terminar a escola, por necessidade mesmo. Mas eu trabalhava e estudava, nunca parei de estudar. Mas hoje não estou mais trabalhando.

Categoria de Análise - Percurso Escolar

Entrevista 1 (A1)

_ Quando eu era criança era difícil eu estudar porque eu morava na roça com meus pais e não tinha muito acesso, aí quando eu vim pra cá, foi em 94, foi quando eu voltei a estudar. Já estava com uns treze anos já, eu acho, mais ou menos por aí. Então eu voltei a estudar mas aí trabalhava em casa de família e era difícil. Eu vim concluir meus estudos já em 2009, que aí começava, parava, começava, parava, até terminar o segundo grau.

_ Lá era muito difícil. Eu tive que estudar mesmo só... quando eu cheguei aqui eu tive que começar do zero. Eu tive que começar do primeiro mesmo, lá do zero. Lá do começo.

Entrevista 2 (B1)

_ Tive que interromper por um ano, porque tive que fazer tratamento na perna, fisioterapia, que eu tenho problema de nascença. Aí assim, devido à eu ter que ir pra fisioterapia um dia sim, um dia não, dia sim, dia não, aí acabou os próprios professores me recomendando, para não ficar com aquele estigma de "reprovado". Eles me incentivaram, me incentivaram não, me aconselharam a desistir no meio do ano, que eu já estava no meio do ano. E eu não tinha como, porque por mais que o atestado abonasse as faltas e tudo não dava para prosseguir, porque na época não existia EJA, não existia nada não, era de ano em ano. E eu acabei me prejudicando no outro ano, mas eu nem lembro se foi na terceira ou quarta série, que eu parei sim, mas foi por causa desse motivo. Só esse ano que eu repeti.

_ Por mais que eu fizesse o dever em casa, os professores mandavam, mas era muito cansativo pra mim fazer. Tinha dia que eu passava o dia todo no hospital. Acabava que não dava para fazer nada de todo o jeito, de qualquer forma, aí eu achei melhor desistir mesmo. No outro ano voltei normal.

Entrevista 3 (B2)

_ Eu já tenho o ensino médio completo já. Fiz o fundamental regular, o médio no supletivo. Na verdade, eu parei de estudar um ano. Eu fiz o primeiro ano e reprovei, aí eu parei por conta própria. Aí no outro ano que eu estaria no terceiro e fui e fiz o supletivo.

Entrevista 4 (B3)

_ Eu cursei tudo no período normal. Só que eu tive duas reprovações, mas segui, segui normal. Reprovei no ensino médio e no fundamental. No primeiro ano do ensino médio e na sexta série do fundamental.

_ Comecei a fazer faculdade já, mas acabei parando. Por causa de financeiro mesmo, eu tava apertado.

Entrevista 5 (B4)

_ O ensino fundamental foi na roça né, até a 4a série. Aí eu cheguei aqui em Brasília em 94, com a 4a série, aí a empresa onde eu trabalhava promoveu uma, tipo assim, uma inclusão pra todo mundo, todo mundo tinha que concluir o ensino fundamental, na época né, a empresa não aceitava pessoas que não tinham o ensino fundamental. Aí ela contratou lá o Sesi. Aí a moça ia dar aula lá no horário de almoço, até que a gente concluiu até a 8a série por esse sistema, assistia as videoaula, fazia os exercícios. Foi acelerado, mais rápido, fiz em dois anos, mais ou menos. Aí concluí o ensino fundamental, aí o ensino médio eu concluí numa escola pública aqui do Guará, comecei no 36, estudei um ano no 36, aí estudei um ano e meio ali no centro educacional 04, da feira.

_ Naquela época tava em plantão o supletivo, e eu acho que era pior do que hoje (risos). A gente via muito pouco as coisas, dava pra terminar os 3 anos em um ano e meio.

_ Aí no segundo ano nem sei que foi que eu vi, e no terceiro eu só vi equação da reta e só, ou seja, desmotivava, porque até a 8a série, ali entre a 4a e a 8a você vai vendo matemática legal, aí quando chega que você... Não teve a base do ensino médio.

Entrevista 6 (A2)

_ Eu não estudei no tempo correto, porque eu já comecei com 8 anos e depois eu tive que trabalhar com 14 para ajudar a família. Então atrasou um pouco, mas eu terminei o fundamental e o médio.

_ Tem muito tempo, mas eu lembro que a gente fazia duas séries num ano só, mas era o dia todo. Mas eu terminei tudo. Aí depois também não estudei mais. Entrei nesse curso só.

Entrevista 7 (A3)

_ Eu cursei tudo, né, eu parei por um tempo quando eu tinha 15 anos porque eu engravidei, aí eu fiquei um tempo sem estudar, aí depois eu retornei e terminei o ensino fundamental e médio, né, e agora tô cursando um superior.

_ Depois que eu engravidei eu tive que fazer o EJA para acelerar. Fiz particular né, aí terminei o... Primeiro eu fiz o EJA pra terminar o ensino fundamental, que eu não tinha terminado a 8a série, né, aí pra não demorar muito na rede pública, eu peguei e paguei na época, aí eu fiz a 8a série, terminei o primeiro, e fui fazer o EJA aqui na Estrutural, aí fui e terminei o segundo e o terceiro.

_ Depois da gravidez eu casei, fui morar junto, aí no finalzinho do EJA eu engravidei de novo, mas dessa vez conclui tudo, só que aí parei de novo por conta disso. Tenho quatro filhos hoje. Aí eu fiquei esse tempo todinho sem entrar no ensino superior, né, aí agora que o bebê já tava maiorzinho aí eu peguei e investi.

Entrevista 8 (A4)

_ Eu fiz todo o fundamental e médio sim, mas parei de estudar, reprovei. Eu tive que ajudar minha família, ajudar com trabalho. Aí depois eu fiz a aceleração mesmo e concluí.

_ Meu sonho sempre foi fazer curso superior, eu sempre quis. Mas aí eu engravidei e não pude fazer mais nada, tive que viver para isso. Aí engravidei de novo e de novo... foi frustrante, foi ficando cada vez mais difícil e só hoje, com eles já grandes, é que eu penso em ir para uma faculdade.

Entrevista 9 (B5)

_ A primeira fase do meu estudo, que foi dividida em duas fases, digamos assim, por conta própria. Na verdade assim, o estudo já é dividido em duas partes, né, primeiro até a 8a série, e o 1º, 2º e 3º ano é a segunda fase, assim que eu entendo, só que nessa segunda fase do meu estudo, eu meio que criei uma terceira, porque eu desisti de estudar... Não desisti de estudar,

na verdade, eu parei por um motivo familiar mesmo... É, eu estudei até a 8ª série, aí eu tinha uma irmã que tinha muita vontade de estudar comigo e ela falou "ah, para de estudar um tempo pra gente estudar junto", aí eu aceitei tranquilo. Foi na mesma época que eu vim morar em Brasília, e eu tive problemas de localização porque eu não morava necessariamente em Brasília, eu morava lá no Jardim ABC em Goiás, então pra estudar lá não tinha escola, a escola mais próxima era na cidade aqui de Brasília, eu tinha que andar cerca de 1h e meia pra chegar, então eu tive que parar, aí nós mudamos aqui pra Estrutural e eu voltei a estudar. Bom, aí foi quando eu enfrentei as dificuldades porque assim, todo mundo sabe que o estudo lá no Nordeste em si é muito diferenciado daqui, então o 1º, 2º e 3º ano meu foi muito difícil, porque as informações que eu tive lá não eram compatíveis com a daqui, então já tiveram vários momentos que o professor falava que a gente tinha aprendido ano passado, já tinha visto, e eu ficava completamente boiando, sem entender nada. Aí depois eu vim compreender essa questão, que era muito defasado o ensino lá, né, que o método de ensino, sei lá, as exigências eram menos, então eu tive dificuldade pra concluir os estudos aqui, mas concluí, com muita dificuldade e estudando a noite, mas concluí o estudo, graças a Deus.

_ Eu fiz o ensino regular mesmo, até porque pra mim não fazia sentido fazer o EJA, porque é pior ainda do que... Pra mim é tipo assim, é como se você fizesse só pra conseguir um diploma, o certificado de conclusão, e pra mim o interessante não era isso, até porque eu tinha intenção de fazer concurso, certas coisas, então pra mim recorrer ao estudo regular era bem mais prioridade do que simplesmente pegar o certificado.

_ Depois do ensino médio eu parei, fiquei um bom tempo, porque aí foi o seguinte, já comecei a me envolver em relacionamento, a ter filho, essas questões, aí ficou mais difícil, aí já algum tempo depois, eu não me lembro quanto tempo, mas assim, uns quatro anos atrás eu comecei a fazer faculdade, só que também não dei conta, porque era muito longe e muito complicado, aí foi a fase que eu casei, comecei a ter filho, aquela complicação, a mulher se chatear por ficar até tarde só, depender assim, porque ela é novata aqui em Brasília também, não conhece as coisas, depende de mim pra tudo, aí por esse motivo eu acabei desistindo da faculdade lá, transferi minha faculdade pra um lugar mais perto de casa porém ainda não consegui continuar.

Entrevista 10 (B6)

_ Eu estudei sempre em escola pública. Tive uma reprovação, numa mudança de escola eu vi que não me adaptei muito bem e acabei reprovando mesmo. Depois disso, segui bem e terminei só o ensino médio, não fiz faculdade. Em seguida eu já comecei a trabalhar, por questão de necessidade mesmo, tive que ajudar financeiramente minha família, questão financeira mesmo. Não tentei faculdade porque não dava para conciliar trabalho e estudo.

Entrevista 11 (A5)

_ Enquanto eu morava com a minha mãe foi tranquilo, mas eu reprovei a 1ª série, porque minha mãe mudava muito de lugar e eu não conseguia acompanhar.

_ Aí quando eu voltei para a escola, eu tava grávida aí eu pensei que não valia a pena, aí eu nem falei pro professor nem nada, eu só parei de estudar. E aí eu fiquei até meu filho nascer, aí comecei a estudar de novo e parei porque minha mãe disse que ia olhar o bebê, aí quando eu comecei a estudar ela inventou que ia trabalhar. Então eu só voltei a estudar quando ele já tava maiorzinho, né, aí eu fui fazer o EJA, que era perto de casa e ele tava maior.

_ Eu até fiquei chateada com ele (*esposo*), porque poxa, ele não tava fazendo nada, eu falei que ia terminar meu segundo grau, ele inventa de fazer comigo e no final eu que tenho que parar de novo por conta das crianças. Aí eu parei de novo, isso lá no Recanto. Ele continuou e terminou o segundo grau dele. Aí eu mudei aqui pro Cruzeiro e eu sempre tive problema com depressão, né, então assim, eu entrei num estado de depressão bem complicado, fiz terapia durante quatro anos.

_ Comecei a terapia depois dos meninos todos. Aí na terapia a psicóloga falou que pra mudar o meu jeito, mudar as coisas que acontecem na minha vida, eu tinha que traçar metas, ela falou pra eu pensar alguma coisa que eu queria pro ano que vem e correr atrás. Aí eu pensei no meu segundo grau, aí eu terminei primeiro o curso de cabeleireira, mesmo que ele (*esposo*) não queria, porque sempre tinha que fazer alguma coisa, tinha que mandar os meninos pra escola e era nesse período que eu tinha que ir pro curso, e aí tinha que pedir pra vizinha pegar e

ele tinha que correr pra casa pra pegar na vizinha o menino, pra ele não ficar sozinho. Foi um período difícil.

Entrevista 12 (A6)

_ Eu estudei no período regular tudo, nunca reprovei também. A questão do trabalho atrapalhava um pouco, mas mesmo assim terminei no tempo certo. Depois eu parei de trabalhar, mas estudar não. Eu entrei para a faculdade também. Fiz outros cursos, esse aqui do IFB e outros também.

_ A questão do trabalho foi mais por necessidade de ajudar a família, na época. Agora eu até precisava trabalhar, mas não tem muita oportunidade, estou me especializando por enquanto até arranjar algo.

Categoria de Análise - Rotina Familiar e Gênero

Entrevista 1 (A1)

_ Eu trabalho e meu esposo também, nós temos dois filhos. Aí é cansativo, correria, porque ao mesmo tempo eu chego a noite e tenho que pegar os meninos na creche e eu até comecei a estudar de novo mas fica meio complicado né? Quando você tem filho pequeno e quando você chega você tem que dar conta da casa, dar conta das crianças, fica muito corrido.

_ Minha filha tem 9 anos e vai pra escola de manhã, volta a tarde e fica lá no meu serviço porque eu trabalho numa ONG, né? Na Associação Viver. No período da tarde ela fica lá comigo e meu menino tem 5 anos e fica numa creche o dia todo.

_ Ganho em torno de um salário, eu tiro um salário comercial né? E meu marido tira um pouco mais, um salário e pouco. Eu não sei bem a quantidade, mas dá uns dois salários, juntando.

_ Quando eu soube que estava grávida os médicos falaram que era de risco, aí eu trabalhava e tudo e lá no serviço é um pouco puxado, aí só quando eu descobri já estava morto.

Entrevista 2 (B1)

_ Tenho uma filha e moro com minha esposa e com minha família, entendeu? Não moro com meus pais mais não (risos). Na verdade eu estou com meus pais por enquanto porque eu estou construindo minha casa. Eu tenho minha casa, tenho meu lote.

_ Eu faço bico porque eu trabalho autônomo, não trabalho fichado não, eu trabalho pra mim mesmo. Minha esposa não trabalha. Ela na realidade me ajuda assim... mas ela não tem trabalho não. Porque devido eu trabalhar pra mim, é... tem momentos que ela me ajuda, eu ajudo ela, entendeu? Mas, ela não tem emprego não. Na realidade ela só vai para tomar conta de alguma coisa na loja para mim. Ela não tem experiência nenhuma de trabalho.

Entrevista 3 (B2)

_ Não sou casado no papel, eu moro junto. Meu estado civil seria solteiro ainda. Eu não tenho filhos e... Na verdade a gente divide a casa com meus pais, a gente mora na Vicente Pires e eles tem uma casa, aí a gente divide.

_ Minha esposa é mais autônoma, tem os trabalhos dela. Eu passei num concurso público agora e to assumindo o cargo, acaba que as maiores despesas são minhas mesmo.

Entrevista 4 (B3)

_ Estou trabalhando no ramo de oficina né, sou mecânico. Aí trabalho numa oficina e tenho uma empresa, em Taguatinga também. A empresa é minha mesmo, a oficina, no caso, de mecânica de carro. Trabalho com isso desde 14 anos, que meu pai era mecânico também né... E eu ajudava ele desde essa época. Quando terminei o ensino médio eu montei a oficina e continuei nesse ramo, gosto de trabalhar com isso. É o que eu sei fazer desde sempre...

_ Minha oficina fica o dia todo aberta, aí as vezes eu tenho que fazer serviço na rua e fecho né? Às vezes vou fazer um socorro aí eu fecho, que é minha mesmo e eu trabalho sozinho, então se eu saio fica sem ninguém.

_ Não tenho filhos ainda, moro com minha esposa só, ela não trabalha não, fica em casa mesmo. Às vezes faz uns trabalhos aqui e ali, mas só.

Entrevista 5 (B4)

_ Eu sou casado e tenho dois filhos. Um vai fazer 18 anos agora em agosto e o outro vai fazer 15. O mais velho é bem inteligente, ele já tá fazendo o 3º ano, ele não perde um ano porque no começo a gente deixou pra botar tarde, ele já tava com mais de 7 anos, botamos numa escolinha particular na estrutural na época aí quando foi pra escola do governo não tinha documentação, a escolinha era muito atrasada, aí ele começou... Tipo assim, ele tem um ano atrasado, mas ele nunca reprovou, aí ele vai fazer esse ano que vem e termina. Agora o outro já tá com duas reprovações, reprovou o ano passado e esse ano de novo.

_ Minha esposa é o seguinte, ela não trabalha fichado, ela faz faxina uma vez na semana, tem vez que ela faz duas vezes, ali na Vicente Pires e ela trabalha com Avon, Natura, Boticário, esses negócios. Ela é mais autônoma, tem mês que ela recebe mais, outro menos, mas ajuda. Só que assim, a conta de água, internet, telefone, tudo sou eu que tem que pagar.

Entrevista 6 (A2)

_ Hoje eu trabalho com educação infantil, durante o dia todo. Moro com meu marido, minha filha e meu neto. Tenho um filho também, que casou e já saiu de casa.

_ No momento só eu trabalho, meu marido trabalha mas não é fichado, né? Ele é autônomo, faz frete, mas tudo que aparecer ele faz também. Minha filha não trabalha, tá procurando emprego mas está difícil. Ela trabalhou como segurança como temporária, aí acabou o contrato.

_ Aí pra chegar do trabalho correndo, fazer janta, tomar banho e sair, não dá tempo não. E todo dia era assim.

Entrevista 7 (A3)

_ No momento eu tô desempregada, né, e eu morava no Gama aí como eu tive um desentendimento eu vim morar aqui na Estrutural. Só mora eu e meus quatro filhos. Uma amiga minha me cedeu um cômodo e eu tô morando nesse cômodo por enquanto. Por enquanto eu não tô pagando aluguel porque eu tô desempregada, então eu não tô pagando ainda.

_ Meus filhos tem 13 anos, 11, uma menina de 9, e outra que vai fazer 3 anos agora. Todos estudam, menos a menor. De noite eles ficam na casa dos meus irmãos, né, eu deixo no meu irmão, quando não pode eu tenho que deixar sozinho, não posso ficar perdendo aula, aí eu deixo eles sozinhos e a pequenininha eu sempre levo comigo pra faculdade, como é menor.

_ Eu tava trabalhando na cooperativa que tem na Estrutural, só que tava ficando muito complicado porque a gente tava trabalhando muito e tava ganhando muito pouco, eu simplesmente não tava dando conta de colocar nem comida dentro da minha casa, então eu tava dependendo de ajuda dos outros, aí eu tive que sair de lá pra poder começar a entregar currículo, aí todo dia eu saio, entrego currículo, faço entrevista, vou na agência do trabalhador, e até o momento nada. Por enquanto eu tô vivendo de ajuda dos outros mesmo. Minha mãe faz a cesta, às vezes o pai dos meninos que também tava desempregado, começou a trabalhar tem pouco tempo, também está me ajudando, né, a arrumar um emprego, e também tem esse benefício do Bolsa Família, que o que tá quebrando meu galho por enquanto é esse benefício.

_ Como eu falei né, só a pequena que não estuda, os outros ficam na escola, ficam meio período na escola e meio período dentro de casa. Eu tentei colocar eles no COSE mas não consegui. Eles vão sozinhos para a escola. O mais velho tem um ônibus que pega né, lá na esquina e os outros dois a escola fica próxima de onde eu tô morando.

_ Eu tava aqui na fábrica social, trabalhei na fábrica social durante dois anos, só que aí em julho meu contrato terminou né, que eu fazia costura, aí como meu contrato terminou eu fiquei desempregada, aí desde então, depois que eu saí de lá não consegui mais arrumar emprego.

Entrevista 8 (A4)

_ E aí eu até falei com ele (*esposo*), verdadeiramente eu preciso retornar (*aos estudos*), fazer alguma coisa pra eu poder... na realidade pra dar um futuro melhor, um exemplo melhor pros meus filhos, entendeu? E é uma coisa que eu sempre sonhei, mas sempre tive dificuldade ainda mais que tive esse tanto de filho. Aí eu fui ter filhos, filhos, filhos e aquilo foi acarretando e eu entrei num processo de depressão, de angústia, que não era aquilo que eu queria, porque

aquilo tava acontecendo. Eu sofri esse baque aí.

_ Hoje eu já consigo assim ver claramente. Porque antes eu não conseguia aceitar, o fato de eu querer uma coisa e acontecer de outra forma, entendeu? Então eu já não conseguia aceitar assim. Hoje não, hoje eu já consigo ver as coisas diferentes, já consigo ver, “não, eu posso conseguir por a bola pra frente, meus filhos estão crescendo então eu posso conseguir continuar. Outro dia eu tava vendo a entrevista de uma moça, não sei se ela tinha 50, 50 e poucos, que se formou pra advogada, então isso aí traz pra gente um incentivo.

_ Meus filhos estudam, frequentam a escola. Minha filha mais velha, tava fazendo IFB também, mas quando eu saí ela saiu também porque eu tinha que ficar de repouso e ela me ajudava com os meninos mais novos e também antes eu fazia o Fábrika Social e era a tarde, aí ela ficava com os meninos. Eu tava lá sempre, mas ela me ajudou muito sim. Ela já tem 14 anos.

_ Meu esposo trabalha, ele é autônomo. Como eu disse, temos dificuldades mas dá para pagar as contas.

Entrevista 9 (B5)

_ Minha vida é um pouco corrida, eu trabalho nesse lugar aqui de 7h da manhã até às 15:20h da tarde, a partir das 15:40h eu trabalho no jornal, e aos fins de semana eu sou técnico em informática, ou seja, minha vida é corrida, além disso sou evangélico, eu sou líder de uma banda na igreja, que tem os ensaios no meio da semana, uma ou duas vezes na semana, aí acaba que complicou muito, eu tinha vontade de continuar os estudos porém não dei conta, tive que priorizar outras coisas, né, tipo família, vida espiritual na igreja, e minha mente já tava ficando desgastada né, então tive que priorizar mesmo algumas coisas.

_ Minha esposa não trabalha. Foi até assim, meio que opção nossa, ela não trabalhar fora e trabalhar em casa, ela tem um bazarinho, que ela abre nos finais de semana e ela dá preferência a ficar em casa porque ela também tá fazendo o EJA, aí como ela tá estudando pra concluir os estudos dela, porque ela só fez até a 5a série, aí pra dar uma adiantada, né, fazer questão dela se certificar, mas aí ela começou a fazer, começou a gostar, começou a pegar gosto pela coisa e agora tá se empenhando na questão dos estudos, aí eu falei pra ela né, ficar em casa, dar prioridade aos nossos filhos, aos estudos dela, cuidar do bazar e quando não tiver cliente, estudar né, dar uma adiantada nas coisas. Eu trabalho fora pra dar conta da casa, aí devido isso acaba que eu tenho que trabalhar um pouco mais pra suprir a falta dela, né. Mas em relação a isso tá tudo tranquilo.

_ Sou o único que sustenta a casa, porque o bazar é o seguinte, dá, mas digamos que... É como você trabalhar autônomo, um dia você tem, outro dia não tem, tem mês que você faz mil reais mas em outro mês você não faz nem cinquenta. Então é muito irregular né, não é fixo.

Entrevista 10 (B6)

_ Hoje eu sou instrutor de tecnologia. Eu não tenho formação na área mas eu trabalho na área. Então todo lançamento de tecnologia da Samsung no Brasil sou eu que acompanho e apresento aos parceiros: Casas Bahia, Ponto Frio. Eu faço palestra em relação a isso.

_ Minha esposa também trabalha. Nesses últimos dois anos ela tá trabalhando. Ela é boleira. Faz bolos. Confeiteira, que o pessoal chama. O partilhamento das despesas da casa a gente divide, já que agora ela trabalha e tudo...

Entrevista 11 (A5)

_ Eu trabalho como voluntária no HRAN, junto com pessoas que estão na fila para a cirurgia bariátrica. Mas é 24h mesmo, meu marido chega fica chateado porque é o tempo todinho eu com celular na mão, nem televisão eu vejo mais. Mas assim, eu consigo conciliar com tudo, eu faço comida, eu não tô arrumando a casa porque eu tô terminando uma reforma lá no Recanto agora, mas assim, mesmo lá na obra que eu tô falando com os pedreiros, eu consigo fazer minhas orientações. Eu gosto desse trabalho, me identifico muito.

_ Meu marido trabalha todo dia, só não de manhã, por enquanto.

_ Com meus filhos eu acompanho reunião de escola, essas coisas, então eu não deixo nada pro pai deles, né. Em casa lógico que eles (*esposo e filhos*) me ajudam pra caramba, né, fazem um monte de serviço dentro de casa que se fosse pra eu fazer sozinha, eu provavelmente não ia conseguir, mas a parte de mãe eu supro, que é dar comida, lavar roupa

e tudo mais. Meu marido me auxilia, reclamando às vezes mas auxilia. É assim, quando eu casei ele não sabia fazer nada, aí eu fui ensinando e ensinando, aí hoje se eu não tiver, ele toma a frente e faz.

Entrevista 12 (A6)

_ Eu não tenho filhos ainda, então é mais tranquilo estudar, quando eu estiver trabalhando também... Claro que tem a rotina de casa, arrumar tudo, cozinhar, mas é tranquilo porque sou só eu e meu marido.

_ Ele (*esposo*) que trabalha para comprar as coisas, porque eu não tenho renda nenhuma agora, né? Mas eu pretendo sim ajudar, trabalhar, comprar as coisas. Só que está difícil conseguir emprego atualmente, mesmo com cursos e tudo o mais.

Categoria de Análise - Rede de Apoio

Entrevista 1 (A1)

_ Tem meus irmãos mas é difícil, geralmente meus filhos não ficam lá não.

_ Geralmente meus irmãos não me apoiam porque eles também trabalham, né? E aí eles também deixam os filhos deles na creche e aí não tem como eles ficarem olhando os meus.

_ Meus pais ainda moram na Bahia. Eu vou de ano em ano, agora mesmo eu vou, nas minhas férias. Para descansar também.

_ Meu marido sempre me apoiou. Nesse ponto ele sempre apoiou, ele queria que eu continuasse meu curso, só que eu não conseguia porque eu passava muito mal.

Entrevista 5 (B4)

_ Minha esposa me incentiva muito, que eu tenho que estudar, mas é difícil no meu trabalho, muita coisa pra fazer, não dá tempo de nada. Por isso que eu falei, tem que ver se a necessidade ou o que eu quero, porque eu quero estudar, mas o trabalho complica, ainda mais se não for na área de gestão, essas coisas que tem a ver lá.

Entrevista 6 (A2)

_ Minha filha que cuida do filho dela, do meu neto. Eu cuido também, mas ela é a mãe, né? Então aí ela cuida. Mas meu marido olhava também, quando a gente ia pro IFB, porque a gente estudava juntas, aí ele olhava. Aí às vezes ele ficava ou com meu marido, com meu filho, porque ele chegava, ou então com a senhora que olha criança ali embaixo.

Entrevista 7 (A3)

_ Na época que eu engravidei e tinha que voltar a estudar, minha mãe ficava com meu filho, eu morava com ela na época.

_ Minha mãe faz a cesta, às vezes o pai dos meninos que também tava desempregado, começou a trabalhar tem pouco tempo, também está me ajudando, né, a arrumar um emprego, e também tem esse benefício do Bolsa Família, que o que tá quebrando meu galho por enquanto é esse benefício.

_ A minha mãe, assim, ela mora aqui na Estrutural, mas ela só me visita fim de semana, aí eu tenho meus irmãos, né, que moram na rua que eu tô morando, são casados. Aí eu faço o seguinte, quando minha cunhada tá em casa ela leva os meninos pra casa dela, aí fica assim, é o que tá me ajudando no momento para eu ir para a faculdade. O pai deles só ajuda com alimentos mesmo.

Entrevista 8 (A4)

_ Meu esposo que ficava com eles quando eu vinha para o IFB, porque ele não trabalha a noite, então ele já fica com as crianças, mas às vezes era complicado, porque são quatro de uma vez, aí é complicado.

_ Meu esposo me incentiva, inclusive ele até diz assim sempre pra mim que um de nós dois tem que estudar, se formar. Ele tem essa consciência, um de nós dois precisa. "Ou você ou eu e eu preferia que você fizesse, que eu vejo que você tem mais facilidade do que eu, de aprender".

_ Esse ano mesmo meu marido falou várias vezes, faz o ENEM, faz o ENEM, se inscreve.

Entrevista 9 (B5)

_ Falei pra ela (*esposa*) ficar em casa, dar prioridade aos nossos filhos, aos estudos dela, cuidar do bazar. Eu trabalho fora pra dar conta da casa, aí devido isso acaba que eu tenho que trabalhar um pouco mais pra suprir a falta dela, né. Mas em relação a isso tá tudo tranquilo.

Entrevista 10 (B6)

_ Na realidade quem viria estudar no IFB seria ela (*esposa*). Ela ficou sabendo das inscrições só que aí eu já tava tentando uma faculdade, eu tinha passado no vestibular, fui lá e entreguei minha documentação, só que de imediato eu precisava do inglês, nas minhas reuniões eu tenho que entender inglês. Aí ela falou pra eu ir fazer minha inscrição aqui pro curso de inglês.

_ Minha esposa que busca nossa filha na creche, porque ela tem horário reduzido no trabalho, só trabalha três horas por dia, por incrível que pareça.

Entrevista 11 (A5)

_ Até hoje ele (*esposo*) não é a favor de eu fazer cursos, tudo que eu falo ele fala que é invenção.

_ Geralmente ele (*esposo*) questiona meus trabalhos no comecinho, mas depois que ele vê... Eu acho que o problema dele é não deixar ir, mas depois que eu consigo ir, ele vê que não tem como me impedir, porque eu já fui, né?

Entrevista 12 (A6)

_ Então, como eu disse, eu ainda não tenho filho, isso facilita meus estudos. Eu sempre tive apoio do meu marido, sempre. Tanto que agora eu não estou trabalhando e ele continua dizendo para eu estudar, continuar assim. Eu quero trabalhar, sim, mas estou me especializando mais por enquanto.

Obs: As entrevistas 2, 3 e 4 não trouxeram dados em relação a essa categoria.

Categoria de Análise - Evasão Escolar e Papéis de Gênero

Entrevista 1 (A1)

_ O meu salário só dá pra mim (risos). Meu marido banca tudo, eu ganho menos.

_ Eu chego a noite e tenho que pegar os meninos na creche e eu até comecei a estudar de novo mas fica meio complicado né? Quando você tem filho pequeno e quando você chega você tem que dar conta da casa, dar conta das crianças, fica muito corrido.

_ Eu já estava mais pro final do curso, já quase acabando. Tinha matéria que já estava acabando e eu estava com tudo muito corrido, por causa do meu filho, já estava bem difícil, mas eu só desisti porque eu engravidei e estava passando muito mal no início, inclusive eu perdi né? Depois. Aí eu passava mal demais, aí eu tive que desistir. Aí passou uns três meses, aí depois eu perdi a criança.

_ Eu queria engravidar, mas meu marido que quer. Eu também queria, mas ele quer mais.

_ Meu marido sempre me apoiou. Nesse ponto ele sempre apoiou, ele queria que eu continuasse meu curso, só que eu não conseguia porque eu passava muito mal.

Entrevista 2 (B1)

_ Um dos motivos de eu ter desistido do curso foi esse, porque tem época que tá ruim o comércio, ruim mesmo, e como eu abro nove e fecho oito e meia, no período da manhã estava num momento... estava ruim, não estava ganhando dinheiro. Aí o que aconteceu, o movimento que estava maior era a noite, entendeu? Minha esposa não trabalha. Ela na realidade me ajuda assim... mas ela não tem trabalho não. Porque devido eu trabalhar pra mim, é... tem momentos que ela me ajuda, eu ajudo ela, entendeu? Mas, ela não tem emprego não. Na realidade ela só vai para tomar conta de alguma coisa na loja para mim. Ela não tem experiência nenhuma de trabalho.

_ O que ocasionou a desistência, um dos motivos foi aquele que eu te falei já, em relação à flexibilidade do horário que eu tinha que ganhar dinheiro, tinha que manter a família, mas depois juntou outra coisa, que foi em relação ao curso em si. Eu comecei a fazer, eu fiz um ano... três semestre de TI, sistema da informação, e acabei pegando todos os três semestres também inglês, e peguei uma base muito, muito boa. Aí que eu pensei, estou fazendo isso aqui... porque tudo que eu já estava vendo, não era nada novo pra mim, eu já conhecia aquilo tudo, porque é o básico mesmo. Aí eu falei, se for pra mim ficar tomando vaga de alguém que as vezes precisa, necessita, melhor não fazer isso. Porque eu já tenho uma base de inglês e eu queria fazer um mais avançado. Meu intuito era fazer um mais avançado.

Entrevista 3 (B2)

_ Você chegar o dia inteiro, trabalhar, aí você chegar pra assistir uma aula de quatro horas assim, tipo uma faculdade, é pesado. Mas tipo assim, no meu caso eu não tenho filho, mas se tivesse... E também tinha o fato de o nível dos alunos de inglês ser muito diferente. Tipo, coisas básicas, básicas mesmo, tem gente que não sabia nada. Por exemplo, tinha gente que nem queria falar porque não sabia nem o que fazer. Então assim, isso acabava que atrasava demais, você passar quase que uma semana toda pra conseguir passar uma matéria toda porque toda aula tem que revisar porque todo mundo não sabia mais nada ou não conseguia mesmo nem falar. Aí isso te prejudica.

_ Minha esposa é mais autônoma, tem os trabalhos dela. Eu passei num concurso público agora e estou assumindo o cargo, acaba que as maiores despesas são minhas mesmo.

Entrevista 4 (B3)

_ Eu estudava a noite e meu problema maior era vir né? Que na época estava complicado, eu estava fazendo um serviço com uma frota, aí só tinha que chegar, os carros começavam a chegar só depois das seis horas aí eu tinha que ficar esperando. Das seis até oito horas eu tava no trabalho ainda, que é o horário que os carros estavam chegando. No caso eu estava trabalhando, prestando serviço para empresa que é vizinha da minha oficina né? Estava pegando serviço deles e aí eu tinha problema pra conciliar o horário mesmo. Eu não podia parar de trabalhar, não tem como.

_ Não dava pra chegar no horário da aula, eu ficava até oito, oito e meia no trabalho, a aula começava antes, aí não dava. Tinha também a questão que eu tava muito tempo sem estudar, então até o conteúdo eu não tava conseguindo absorver direito também, não tinha tempo de estudar fora da aula, estava muito puxado. Mas minha dificuldade maior era com o horário né? Que eu não tinha como chegar.

_ Eu queria esse curso, porque é totalmente voltado pra minha área. É uma coisa até que eu tinha necessidade, que eu até tenho como difícil né? Que teve concurso público e na época eu até classifiquei bem, mas como eu não tinha o curso e lá exigia o certificado... Eu não tenho o certificado de mecânica, tudo que eu sei aprendi com meu pai. Às vezes assisto palestra, né? Às vezes tem palestras na área, aí eu vou, mas o curso em si não tenho.

Entrevista 5 (B4)

_ Onde eu trabalho, tipo assim, é muito puxado, aí tem vezes que tem duas auditorias por ano, aí quando tem auditoria a gente tem que ficar até tarde, tem que ficar explicando aqui, explicando lá... Complicado. Eu estava em uma situação muito atarefada, aí acabei desistindo. Assim, eu não sou de desistir das coisas, tanto que eu fiz uns três cursos aí e não desisti, aí eu fui e desisti por isso, por conta da correria.

_ Nossa, não tem nem o que dizer. A dinâmica da professora na aula era nota mil! Em sala, os trabalhos, às vezes eu ficava sem graça porque não dava conta de fazer os trabalhos e aí não conseguia acompanhar a turma.

_ Eu penso em fazer licenciatura em matemática do IFB, mas lá onde eu trabalho, o que acontece, lá pra você conseguir fazer alguma coisa tem que ser mais virado pra gestão, logística, esse tipo de coisa, aí matemática não tem muito a ver com a área. Aí eu vou ver se eu faço o que eu gosto ou o que eu preciso porque necessidade te obriga, né, sustentar família, essas coisas.

Entrevista 6 (A2)

_ Eu chego 6 horas do trabalho aí o horário fica muito apertado. Eu fazia o curso a noite e pensei que as aulas seriam aqui na Cidade, como era antes. Mas agora mudou, né? Ta mais longe, lá longe. Aí pra chegar do trabalho correndo, fazer janta, tomar banho e sair, não dá tempo não. E todo dia era assim. Aí tem um ônibus também que passa seis e quinze, se eu perder o outro só sete horas, aí não dá não.

_ Teve a questão também que eu adoeci, comecei a ter hemorragia, e me deu anemia também. Aí eu sentia fraqueza e tudo e ter que pegar ônibus ainda e tudo o mais... aí eu não tive mais ânimo. Eu to tratando já, to melhor.

_ Então, assim, teve o problema da saúde, mas também tava apertado, assim, o tempo pra poder fazer as coisas e sair, por causa do ônibus e de tudo que tinha para arrumar.

Entrevista 7 (A3)

_ Eu comecei a fazer curso e estava pegando muito bem, né, mas aí começou a dificuldade em relação aos meus filhos, porque tava muito complicado ter que deixar eles direto sozinhos, aí a minha cunhada começou a fazer o curso também aqui, aí ficou mais complicado pra fazer, e eu não podia trazer eles e deixar na sala de aula, porque eram quatro, se fosse só um era mais fácil mas era quatro. Aí além da dificuldade em relação aos meus filhos, eu tinha dificuldade em relação a material, porque o professor falava do livro e a turma inteira tinha o livro e eu não, porque eu não tinha dinheiro pra comprar, aí às vezes ele passava dever e não tinha como eu fazer. E eu não tinha dinheiro, não tinha como arrumar dinheiro emprestado.

_ Não cheguei a trazer eles para a aula porque como é que ia ficar com quatro meninos dentro da sala de aula, né?

Entrevista 8 (A4)

_ A causa de eu ter deixado o curso aqui foi por causa dos meus filhos e da minha saúde, porque eles ficavam com o pai, mas tinha questão da janta, das coisas para arrumar, ficava bem corrido porque eu fazia o “Fábrica Social” de tarde, aí chegava correndo para fazer tudo e atrasava. Aí depois eu também fiquei doente, tinha que ficar de repouso, tive faltas aí eu decidi não voltar mais. Ah, e também teve o negócio da congregação que eu congrego, da igreja. Porque assim, quando os professores entravam na sala eles diziam que a gente não podia ter falta e a igreja que eu congrego tem culto três vezes na semana, então sempre essas três vezes eu ia estar faltando.

_ Antes de eu sair eu perguntei se tinha outro horário pra poder transferir, só que assim eu não falei que ia sair, entendeu? Foi uma decisão que eu tomei e aí eu procurei só pra saber se eu podia fazer outra coisa, que eu pudesse fazer durante o dia, pela manhã ou a tarde. Mas como meu interesse era na área administrativa e como te falei que meu sonho era trabalhar na área de administração, apesar que pra isso eu tenho que estudar muito e ainda fazer muita coisa, né? Aí eu acabei deixando.

_ Nunca tive problema com ninguém, nem com a forma de ensino de nenhum professor. A questão foi essa mesma que eu to te falando, mais pessoal mesmo. Agora assim, se tivesse a chance de eu fazer outro horário eu não teria desistido, entendeu?

_ Meus filhos estudam, frequentam a escola. Minha filha mais velha estava fazendo IFB também, mas quando eu saí ela saiu também porque eu tinha que ficar de repouso e ela me ajudava com os meninos mais novos e também antes eu fazia o “Fábrica Social” e era a tarde, aí ela ficava com os meninos.

Entrevista 9 (B5)

_ Na verdade o seguinte, a dificuldade que eu tenho é eu mesmo, é o fato de eu no passado não ter tido uma base sólida, mesmo tendo sido bom pro local né, pro setor onde eu estava, mas quando traz pra capital fica difícil, digamos assim, cai muito o nível, então devido a isso eu tenho certa dificuldade de acompanhar o mesmo nível que Brasília em si, que essas capitais seguem.

_ Uma coisa que me desmotivou foi porque tem um dia da semana, um sábado, em cada mês que teria aula, e essa aula eu já sabia que não ia dar porque tem o serviço lá, e o serviço não me libera todos os sábados, ou um, dois sábados ao mês, a não ser que seja caso de saúde mesmo. Então tipo assim, eu já começo perdendo se for analisar meu passado didático, né, aí já tem esse sábado que eu vou faltar, aí eu pensei que já tava começando errado por não

poder participar, o conteúdo eu tive dificuldade, realmente, mas assim, eu comecei a me envolver com os colegas de sala, comecei a pedir ajuda, informação, então foi encaixando, mas devido a essa dificuldade que eu adquiri no meu passado e tudo mais, isso sim foi um dos motivos né, mas o motivo mais forte foi realmente a correria no trabalho e eu já tava ficando muito estressado, aí eu tive que dar uma parada.

_ com relação aos sábados eu cheguei a falar com a equipe pedagógica e a pessoa disse que não tinha problema, que a escola aceitava uma declaração alegando que eu trabalhava no sábado e que não teria como participar das aulas, sem problema, mas no outro caso, questão da minha correria e do meu estresse não tinha como resolver, então o sábado não foi um motivo muito forte pra que eu desistisse.

Entrevista 10 (B6)

_ No módulo I do curso eu viajava muito a trabalho na época, eu não ficava muito tempo em Brasília, então eu perdi muitas aulas. Mas aí o professor me explicou que como eu consegui as notas necessárias e tinha todos os trabalhos e tudo, ele conseguia me passar. Aí tudo bem, ele me passou. Só que aí no segundo módulo eu fui promovido, não viajava mais só que teve uma alteração do horário, o horário que era sete horas que começava as aulas, passou pra seis e meia, se eu não me engano. E aí eu já chegava 20 minutos atrasado por causa do trabalho no módulo anterior, como ficou mais cedo eu chegava quase uma hora depois do início, e aí ficou inviável, eu não conseguia sair mais cedo do trabalho.

_ Mesmo sendo somente duas vezes na semana era complicado, porque mesmo assim lá dentro da empresa ficava complicado porque sempre tinha algumas coisas pra fazer e eu acabava levando trabalho pra casa. Aí tava começando a acumular coisa e ficando complicado. Então a questão maior mesmo foi o horário de trabalho, conseguir conciliar o trabalho com os estudos.

Entrevista 11 (A5)

_ Então, eu trabalhava de 8h às 17h, chegava em casa e não dava tempo de fazer janta pra estar no IFB 19h, e depois que eu saía daqui que chegava em casa, eu ainda ia fazer janta pra deixar pro outro dia, então eu ia dormir 1h da manhã e a janta lá em casa tava saindo 23h da noite todo dia. Quando era no outro dia eu tinha que acordar cedo de novo. Então eu não estava conseguindo, por mais que fosse só dois dias da semana, eu não estava produzindo nem lá nem cá.

_ Eu acabava que não tinha apoio dele (*esposo*) nesse sentido (*afazeres domésticos*), porque igual eu falei, ele ajuda, mas quando eu mais preciso é quando gera briga, com os meninos, com ele. Então assim, não tava sendo mais prazeroso, era legal o curso, mas muito estressante em casa.

Entrevista 12 (A6)

_ Eu gostava do curso, do método, achei bem interessante, o problema é que eu tinha dificuldade de chegar no *Campus*. Eu vinha para a aula de carona com meu namorado, saia da faculdade e vinha, só que aí no dia que ele não podia me trazer eu não conseguia chegar a tempo, enrolava tudo, e acabou que algumas vezes ele não podia mesmo me trazer, aí ficou complicado. Eu estudo longe e também não moro perto do IFB, então quando eu não ia de carona para chegar e para ir embora era difícil, ainda mais por ser a noite.