



ZENI TEREZINHA GONÇALVES PEREIRA

**AS ALUNAS APRENDEM SÓ POR QUE SÃO ESFORÇADAS? O IMAGINÁRIO  
SOCIAL DAS/DOS DOCENTES DE UM CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO,  
PORTO ALEGRE-RS**

CANOAS, 2019

ZENI TEREZINHA GONÇALVES PEREIRA

**AS ALUNAS APRENDEM SÓ POR QUE SÃO ESFORÇADAS? O IMAGINÁRIO  
SOCIAL DAS/DOS DOCENTES DE UM CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO,  
PORTO ALEGRE-RS**

Dissertação de mestrado apresentada para a banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dra. Denise Regina Quaresma da Silva

CANOAS, 2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

P438a Pereira, Zeni Terezinha Gonçalves.  
As alunas aprendem só por que são esforçadas? o imaginário social das/os docentes de um curso Técnico em Administração, Porto Alegre-RS [manuscrito] / Zeni Terezinha Gonçalves Pereira. – 2019.  
129 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2019.  
"Orientação: Profa. Dra. Denise Regina Quaresma da Silva".

1. Educação. 2. Formação docente. 3. Gênero feminino. 4. Imaginário social. I. Silva, Denise Regina Quaresma da. II. Título.

CDU: 371.13

Bibliotecário responsável: Michele Padilha Dall Agnol de Oliveira - CRB 10/2350



Credenciamento: Portaria N° 597/2017 de 5/5/2017, D.O.U de 8/5/2017

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**BANCA EXAMINADORA**

Profª. Drª. Denise Regina Quaresma da Silva  
Universidade La Salle – Orientadora e Presidenta  
da Banca

Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva  
Universidade La Salle

Profª. Drª. Paula Pinhal de Carlos  
Universidade La Salle

Profª. Drª. Sabrina Daiana Cunico  
FEEVALE

**Área de Concentração:** Educação

**Curso:** Mestrado em Educação

Canoas, 18 de dezembro de 2019.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter chegado até aqui, concretizando um sonho de longa data.

Enalteço os valores que recebi de minha mãe e de meu pai, fazendo com que eu me tornasse essa mulher maravilhosa... kkk

Nesta árdua caminhada, como não agradecer minha orientadora prof.<sup>a</sup> Dra. Denise Quaresma, pelas valiosas contribuições e palavras de incentivo.

Meus especiais agradecimentos às Prof.<sup>a</sup> Dra. Sabrina Daiana Cúnico e Paula Pinhal de Carlos e ao Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva que me encantaram na fase da qualificação com suas contribuições...toques e dicas para o aperfeiçoamento da dissertação.

Fecho esse ciclo com a sensação de missão cumprida e com muita gratidão pelos meus caminhos terem cruzado com o de vocês.

Fica também meu agradecimento e gratidão aos colegas de trabalho, que gentilmente e de forma ágil contribuíram com essa pesquisa na fase de campo.

Agradeço a minha família, por compreenderem minhas ausências frequentes, em virtude de não perder o foco.

Sou filha de pedreiro (*in memoriam*) e dona de casa, ambos analfabetos, mas nem por isso deixaram de me dar todos os estímulos necessários para que investisse em meus estudos. Minha mãe, me ensinou desde cedo o valor do estudo, já que não poderia me ensinar o alfabeto. Obrigada Mãe!

Por fim, Gratidão a todos que direta ou indiretamente estiveram envolvidos nesta etapa da minha trajetória acadêmica.

Agradeço pela vida e a coragem e ao Universo pela oportunidade!

*Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. (Boaventura de Souza Santos, 2006, p. 316)*

## RESUMO

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, cujo objetivo é analisar o imaginário social das/dos docentes sobre a aprendizagem das alunas do curso Técnico em Administração, numa escola de ensino técnico privado de Porto Alegre/RS. Os teóricos norteadores foram Castoriadis (1982; 1987; 1997; 1999), Tardif (2010), Louro (2008; 2014) dentre outros/as. A metodologia, de natureza qualitativa, foi conduzida por um questionário e entrevista semiestruturada junto às/aos docentes. Na fase do questionário, participaram 23 docentes e, destes/as 8 (um professor e sete professoras) se declararam dispostos e participaram da fase das entrevistas, O questionário foi elaborado com perguntas abertas e fechadas visando atender os objetivos. A entrevista foi conduzida através de um roteiro com cinco questões norteadoras realizada com 8 docentes, sendo sete mulheres. A análise dos resultados baseou-se na Análise de Conteúdo, de Bardin, extraíndo-se cinco categorias inspiradas nas interlocuções advindas do/as docente/s em que se pode destacar que as concepções ratificaram o que o título dessa dissertação propôs, pois trouxeram o entendimento de que as alunas aprendem porque são dedicadas, esforçadas e comprometidas. Percebe-se, também, que no imaginário desse/as docente/s, a aprendizagem das alunas sofre influência tanto do envolvimento em tarefas domésticas, quanto em atividades que envolvam os cuidados para com os seus. Evidenciou-se que o/as docente/s possuem a crença de ainda persistirem dificuldades das alunas na aprendizagem que envolvam questões de raciocínio lógico-matemático, reforçando, inclusive, estereótipos já instituídos no imaginário coletivo, de que a teoria é de domínio das alunas, enquanto os cálculos e raciocínios lógicos são de domínio dos alunos. Uma outra evidência que emergiu foi que, velada ou explícita, existem situações nas salas de aula do Técnico em Administração, que se traduzem em violência simbólica de gênero, relacionadas à aprendizagem das alunas, através das chamadas “brincadeiras” inadequadas por parte dos alunos, do tipo “tinha que ser loira, tinha que ser mulher”, diante das

situações de dificuldades das alunas em aula, de acordo com as percepções de algumas docentes entrevistadas. Considerando-se os relatos pode-se inferir que, em especial nas falas das professoras, existem evidências de que a aprendizagem das alunas está voltada ao esforço e no ambiente de sala de aula são perceptíveis determinadas discriminações e preconceitos envolvendo as designações de gênero, inclusive as próprias professoras trouxeram relatos de terem sido alvo de tais condutas, conforme apontado nesta pesquisa. Como conclusão desse estudo envolvendo o imaginário docente, destaca-se que cabe às/aos docentes a reflexão de que não se trata de destruir o já instituído, em termos de relações, mas, sim, desconstruir toda e qualquer prática alusiva à cultura de inferiorização que abrange o papel das alunas em sua aprendizagem, em especial neste espaço social que é a sala de aula. Ressalta-se que investigações dessa natureza não se esgotam, podendo inclusive ampliar a discussão desde a perspectiva das alunas, ou seja, como elas se “enxergam” no processo de aprendizagem frente as suas múltiplas jornadas e inúmeros desempenho de papéis sociais.

Palavras-chaves: Imaginário social. Aprendizagem. Alunas. Gênero. Imaginário docente.

## ABSTRACT

This dissertation is part of the research line Teacher Training, Theories and Educational Practices of the Graduate Program in Education of La Salle University, whose objective is to analyze the social imaginary of the teachers about the learning of the students of the Technical Course in Administration, in a private technical school of Porto Alegre / RS. The guiding theorists were Castoriadis (1982; 1987; 1997; 1999), Tardif (2010), Louro (2008; 2014), among others. The methodology, qualitative in nature, was conducted by a questionnaire and semi-structured interview with the teachers. In the questionnaire phase, 23 teachers participated and, of these 8 (one teacher and seven teachers) declared themselves willing and participated in the interview phase. The questionnaire was designed with open and closed questions aimed at meeting the objectives. The interview was conducted through a script with five guiding questions conducted with 8 teachers, seven women. The analysis of the results was based on Bardin's Content Analysis, extracting five categories inspired by the interlocations coming from the teachers, in which it can be highlighted that the conceptions ratified what the title of this dissertation proposed, because they brought the understanding that students learn because they are dedicated, hardworking, and committed. It is also noted that in the imaginary of these teachers, the learning of the students is influenced both by involvement in household chores, as in activities that involve the care for their own. It was evidenced that the teachers have the belief that students still have difficulties in learning that involve questions of logical-mathematical reasoning, reinforcing even stereotypes already established in the collective imagination, that the theory is the domain of the students, while the calculations and logical reasoning are the domain of the students. Another evidence that emerged was that, veiled or explicit, there are situations in the administration technician classrooms, which translate into symbolic gender violence, related to the students' learning, through the so-called inappropriate "jokes" by the students, the type "had to be blonde, had to be a woman", given the difficult situations of the students in class, according to the perceptions of some teachers interviewed. Considering the reports, it can be inferred that, especially in the teachers' speeches, there is evidence that the learning of the

students is focused on the effort and in the classroom environment certain discriminations and prejudices involving gender designations are perceptible, including the teachers themselves brought reports of having been the target of such conduct, as pointed out in this research. As a conclusion of this study involving the teaching imaginary, it is emphasized that it is up to the teachers to reflect that it is not a matter of destroying the already instituted, in terms of relationships, but rather deconstructing any and all practices related to the culture of inferiority. which covers the role of the students in their learning, especially in this social space that is the classroom. It is noteworthy that investigations of this nature do not end, and may even broaden the discussion from the perspective of the students, that is, how they “see” themselves in the learning process facing their multiple journeys and numerous social roles.

Keywords: Social imaginary. Learning. Students. Gender. Teaching imagination.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Mulher no mercado de trabalho (2012/2018). .....	39
<b>Figura 2</b> - Motivo de não frequência à escola ou qualificação (% sexo). .....	45

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Teses e dissertações quanto ao grau das produções (%) descritor I.....	61
<b>Gráfico 2</b> - Ano das publicações (em valores absolutos) descritor I.....	62
<b>Gráfico 3</b> - Teses e dissertações publicadas por gênero (em valores absolutos) descritor I.....	62
<b>Gráfico 4</b> - Teses e dissertações quanto ao grau das produções (%) descritor II....	63
<b>Gráfico 5</b> - Ano das publicações (em valores absolutos) descritor II.....	64
<b>Gráfico 6</b> - Teses e dissertações publicadas por gênero (em valores absolutos) descritor II.....	65
<b>Gráfico 7</b> - Teses e dissertações efetivamente incluídas no estudo (em valores absolutos).....	66
<b>Gráfico 8</b> - Idade das/dos docentes.....	83
<b>Gráfico 9</b> - Tempo de docência .....	83
<b>Gráfico 10</b> - Formação acadêmica .....	84
<b>Gráfico 11</b> - Titulação da formação .....	84
<b>Gráfico 12</b> - Tempo de formação acadêmica .....	86
<b>Gráfico 13</b> - Formação pedagógica e suas motivações em fazê-la.....	87
<b>Gráfico 14</b> - Ensino técnico e o mercado de trabalho.....	88
<b>Gráfico 15</b> - Comportamento das alunas frente ao sexo do/a docente .....	89
<b>Gráfico 16</b> - Formação continuada com abordagem de gênero .....	90
<b>Gráfico 17</b> - Influência do sexo feminino na aprendizagem.....	91
<b>Gráfico 18</b> - Dificuldades de raciocínio lógico-matemático (alunas <i>versus</i> alunos) ..	92
<b>Gráfico 19</b> - Foco nas aulas .....	93

**LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1</b> - Dissertações e Teses incluídas no estudo .....	<b>67</b>
--	-----------

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Número de dissertações e teses consultadas – Base CAPES .....	60
<b>Tabela 2</b> - Número de dissertações e teses – Base CAPES .....	63
<b>Tabela 3</b> - Inclusões de teses e dissertações por descritores – Base CAPES .....	65

## LISTA DE SIGLAS

<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAGED</b>	Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CFA</b>	Conselho Federal de Administração
<b>DIEESE</b>	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
<b>EaD</b>	Educação a Distância
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>FIC</b>	Formação Inicial e Continuada
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IFSUL</b>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>NEPI</b>	Núcleo Estruturante da Política de Inovação
<b>NUGED</b>	Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PED</b>	Pesquisa de Emprego e Desemprego
<b>PNAD</b>	Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>QB</b>	Quero Bolsa
<b>SENAC</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
<b>SENAI</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
<b>SETEC</b>	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
<b>SINPRO</b>	Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
1.1	Ponto de partida .....	21
1.2	Objetivo geral.....	22
1.3	Objetivos específicos .....	22
1.4	Justificativa .....	23
<b>2.</b>	<b>EMBASAMENTO TEÓRICO</b> .....	23
2.1	Historicidade do ensino técnico profissional no Brasil .....	24
2.2	Formação de técnicas ou técnicos?.....	28
2.3	Aprendizagem – relação entre o processo de aprender e gênero .....	30
2.4	Conexão entre o imaginário social e as designações de gênero e sexualidade .....	32
2.5	Gênero e Trabalho.....	34
2.5.1	<i>Gênero e a discência: um olhar necessário</i> .....	42
2.5.2	<i>Aproximando gênero, raça, cor e ensino técnico</i> .....	47
2.6	Formação docente no ensino técnico e a práxis educativa .....	53
2.6.1	<i>Saberes e fazeres pedagógicos do docente do ensino técnico</i> .....	57
2.7	Teses e Dissertações brasileiras sobre Imaginário Social das/os docentes no ensino técnico: o que se produziu na década de 2009/2018...60	60
<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	72
3.1	Caracterização do local da pesquisa .....	74
3.1.1	<i>Cursos Técnicos e o seu funcionamento</i> .....	75
3.1.2	<i>Cursos Técnicos do Eixo Gestão e Negócios</i> .....	76
3.2	Caracterização dos participantes da pesquisa.....	77
3.2.1	<i>Procedimentos éticos</i> .....	78
3.3	Instrumentos para a coleta de dados .....	78
3.3.1	<i>Questionário</i> .....	79
3.3.2	<i>Entrevista semiestruturada</i> .....	80
3.3.2.1	Participantes – fase entrevista.....	81
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	82
4.1	Análise dos resultados dos questionários .....	82
4.2	Análise dos resultados das entrevistas semiestruturadas .....	95

4.2 .1	<i>Universo da sala de aula: meninas são mais esforçadas e dedicadas.....</i>	96
4.2.2	<i>Cenário doméstico nas práticas do curso técnico em administração: escolhas mais confortáveis .....</i>	97
4.2.3	<i>Meninas que saem fora da curva: raciocínio lógico-matemático .....</i>	100
4.2.4	<i>É mulher, loira e bonita? Não é inteligente.....</i>	102
4.2.5	<i>Meninas nas aulas com roupas inadequadas não combinam com capacidade intelectual.....</i>	104
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS.....</b>	107
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	112
	<b>APÊNDICES.....</b>	125
	<b>APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Docente....</b>	125
	<b>APÊNDICE B - Questionário .....</b>	127
	<b>APÊNDICE C - Roteiro – Entrevista Semiestruturada.....</b>	130

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada: “As alunas aprendem só por que são esforçadas? O imaginário social das/dos docentes de um Curso Técnico em Administração, Porto Alegre/RS”, vincula-se à linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas, no Mestrado em Educação da Universidade Lasalle/RS.

Ressalta-se que a redação do título contempla um resgate em minha memória acerca de uma conversa informal na sala dos professores. Na ocasião, estávamos discutindo sobre o perfil das turmas que havíamos assumido e, um dos professores descreveu o perfil de sua turma, pontuando que não teria problemas com as alunas, pois eram esforçadas, portanto aprenderiam os conteúdos. Confesso não lembrar o desfecho da discussão, mas de todo modo fiquei com essa definição retida em minha memória, quem sabe até mesmo desconfortada desde a perspectiva de meu imaginário, também hoje percebo que na época não dei conta de identificar imediatamente na fala do colega um quê de “marcador social”, do qual discorro no transcorrer desse estudo.

A temática versa em analisar o imaginário social das/os docentes sobre a aprendizagem das alunas do curso Técnico em Administração, numa escola de ensino técnico privado de Porto Alegre/RS. Trata-se de um estudo de natureza qualitativo.

Quanto ao imaginário, Castoriadis pontua que:

[...] falamos de imaginário quando queremos falar de alguma coisa “inventada” – quer se trate de uma invenção ‘absoluta’ (uma história imaginada em todas as suas partes), ou de um deslizamento, de um deslocamento de sentido, onde símbolos já disponíveis são investidos de outras significações que não suas significações ‘normais’ ou ‘canônicas’[...]. (CASTORIADIS, 1982, p.154).

É no imaginário social que as crenças, fantasias, mitos e interesses se manifestam através daquilo que é compreendido como simbólico, não refletindo, necessariamente, a realidade. Contudo tais manifestações remetem à ideia do senso comum, que de acordo com Boaventura dos Santos (2018), faz parte, de forma espontânea, do cotidiano das pessoas. Por conseguinte, o autor nos apresenta o que ele chama de ordem científica hegemônica, denominada de paradigma dominante em que reside o rigor científico, assim como faz alusão a uma nova ordem científica denominada de paradigma emergente com foco no não-dualismo e superando o

binarismo e, sob essa perspectiva, faz um contraponto entre a ciência moderna e a pós-moderna, sendo que a primeira de acordo com o autor “construiu-se contra o senso comum que considerou superficial, ilusório e falso”, enquanto que a segunda “procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo” (p. 95).

Dito de outro modo, no senso comum, as interpretações que se dá às diferenças de gênero são determinadas pelos corpos e são naturalizadas, enquanto tais diferenças nas ciências sociais são compreendidas como socialmente construídas. (OLIVEIRA, 2016). Nesta perspectiva, o senso comum é entendido como algo desprovido de disciplina e método, conformando-se com o que existe e evitando ações de rompimentos com a realidade. Possui a característica da persuasão (SANTOS, B. 2018).

Esses contextos contribuem para a formação do processo histórico e cultural, no qual as diferenças percebidas entre o corpo feminino e o masculino, por exemplo, foram traduzidas em desigualdades através desse processo, resultando na naturalização de estereótipos de feminilidade e masculinidade (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016). E tais estereótipos criam no imaginário da sociedade a expectativa de que as meninas se adequem mais facilmente à tradicional disciplina escolar do que os meninos.

o estereótipo leva a uma "comodidade cognitiva", pois não é preciso pensar sobre a questão da exclusão de modo crítico, uma vez que já existe um (pré) conceito formado, fazendo com que os sujeitos simplesmente se apropriem dele, colaborando para a acentuação do processo de alienação da identidade do sujeito e a sua conseqüente exclusão social. Esses estereótipos dão origem ao estigma que vem sinalizar suspeita, ódio e intolerância dirigidos a determinado grupo, inviabilizando a sua inclusão social. (QUARESMA DA SILVA; MELLO, 2008, p. 2).

As discussões que cercam as relações entre docentes e discentes tem sido alvo de muitos estudos, porém tais discussões no contexto educacional, à luz da perspectiva de gênero e imaginário social no ensino técnico, ainda são incipientes. Em se tratando de um olhar nos aspectos da aprendizagem, nos parece oportuno lançar luzes sobre a dinâmica desse processo. O que se observa é que estudos e pesquisas no campo da educação abordam as designações de gênero de uma forma sutil, até mesmo omitindo-as ou as abordam, ainda, de que forma essas designações marcam os papéis que alunas e alunos desempenham na aprendizagem desta ou

daquela disciplina. Esforços neste sentido, embora existentes, ainda são poucos e autoras como Louro (2014), Lins (2016), Quaresma da Silva (2012; 2008), podem ser apontadas como àquelas que exploram a temática gênero no exercício da docência e/ou escola, contribuindo, dessa forma com reflexões e práticas que envolvam os espaços ocupados pelos estudos de gênero. Para as abordagens do imaginário social, os conceitos foram apoiados em Castoriadis (1982) e Boaventura dos Santos (2018), esse último contribuindo com ideias relacionadas às ciências modernas e pós-modernas, com ênfase no senso comum.

Quanto ao processo de aprendizagem, as/os docentes tendem a relatarem frustrações com o desempenho de suas alunas e seus alunos, em especial no ensino técnico. Neste sentido, autores como Perrenoud (2013) promovem uma discussão das competências relacionadas às mais diversas situações e/ou formações; Tardif (2014) que embora tenha seu foco nos saberes docentes, também aborda os aspectos epistemológicos e ontológicos da prática profissional em contraponto com a formação profissional docente.

As mudanças no campo educacional estão cada vez mais intensificadas e desafiantes perante as ofertas de cursos técnicos profissionalizantes, tendo em vista o perfil da geração de alunas/os do século XXI. Muito já se fez e muito há o que fazer para e pela educação, especificamente na atual conjuntura política do País, portanto, são necessárias atualizações constantes por parte das escolas, das empresas e das/os docentes. Com isso, é importante focar-se na aprendizagem, tendo em vista que os cursos técnicos profissionalizantes preparam as/os alunas/os para o mercado de trabalho, numa primeira instância.

Diante disso, o que se pretende neste estudo é analisar o imaginário social das/os docentes sobre a aprendizagem das alunas do curso Técnico em Administração, numa escola de ensino técnico privado de Porto Alegre/RS. Essa investigação dar-se-á sob a perspectiva da/o docente e os envolvidos no estudo foram as/os professoras/es atuantes no curso Técnico em Administração, na modalidade presencial.

Essa dissertação está estruturada em cinco capítulos: neste primeiro capítulo, está contemplada a introdução, composta de uma breve apresentação e respectiva

contextualização com a temática investigativa, além de apresentar o objetivo geral, os objetivos específicos e a justificativa.

No segundo capítulo, o foco da abordagem consiste em apresentar o embasamento teórico composto dos principais conceitos que sustentam a temática investigativa. Este estudo contempla, também neste capítulo, um levantamento bibliográfico seguido da descrição dos resultados da produção de teses e dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação de instituições educativas no contexto brasileiro, no período que compreende os anos de 2009 a 2018, consultadas no catálogo de teses e dissertações na CAPES<sup>1</sup>, que serviram de respaldo para o entendimento da relevância acadêmico-científica. Assim sendo, a consulta foi empreendida a partir de dois principais descritores: “aprendizagem das alunas AND técnico em administração” e “aprendizagem AND imaginário docente” que tratassem da temática imaginário social e aprendizagem no ensino Técnico em Administração.

No terceiro capítulo discorreremos sobre o percurso metodológico, com informações sobre os procedimentos metodológicos adotados para a elaboração desta dissertação, tais como: caracterização do estudo e a história da escola foco, caracterização dos participantes do estudo e os instrumentos para coleta de dados (questionário e entrevista). No quarto e quinto capítulos, respectivamente, foram desenvolvidos a análise dos resultados e as considerações finais.

## **1.1 Ponto de partida**

O ponto de partida dessa pesquisa foi a trajetória da pesquisadora na docência, com início nos cursos técnicos presenciais em administração, para posteriormente atuar no técnico em Logística, modalidade Ensino à distância (Ead), além da responsabilidade técnica quanto ao desenvolvimento de conteúdos para cursos do eixo gestão e negócios. A proximidade com os aspectos educacionais data de 1998, quando a pesquisadora atuava em ambientes não escolares, ou seja, no universo da educação corporativa, conduzindo capacitações profissionais em diversos níveis hierárquicos de cargos das empresas em que permaneceu até o ingresso na

---

<sup>1</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

docência. Desde 2003, a pesquisadora atua na docência em ambientes escolares, no eixo gestão e negócios, nas mais diversas disciplinas que compõem o curso Técnico em Administração, assim como em outros cursos técnicos ofertados pela Instituição na qual trabalha. Concomitantemente, atua como Coordenadora Técnica dos cursos do Eixo de Gestão e Negócios da Instituição.

Foram vivenciadas, em muitas ocasiões, dificuldades de aprendizagem junto aos alunos/as do curso Técnico em Administração com impactos em seu desempenho escolar. Cabe ressaltar que pouco ou nada se discutia sobre as designações de gênero e o que se passa no imaginário das/os docentes acerca de tais concepções.

Para justificar a relevância desse estudo sob a dimensão acadêmica-científica, conforme mencionada na introdução, foram revisitadas o catálogo de teses e dissertações da CAPES, no período de 2009 a 2018. Em relação à dimensão social, este estudo poderá contribuir para uma melhor compreensão do que pensam as/os docentes sobre o processo de aprendizagem relacionado às designações de gênero e que estratégias poderão adotar na condução de suas aulas.

Por recomendação da banca de qualificação, não foi elaborado um problema de pesquisa, em virtude da clareza do objetivo geral, entendendo-se que esse atende o foco pesquisado. Sendo assim, essa pesquisa orienta-se pelos objetivos geral e específicos.

## **1.2 Objetivo geral**

Analisar o imaginário social das/dos docentes sobre a aprendizagem das alunas do curso Técnico em Administração, numa escola de ensino técnico privado de Porto Alegre/RS.

## **1.3 Objetivos específicos**

a) compreender como as/os docentes concebem a aprendizagem das alunas no curso Técnico em Administração;

b) analisar se as crenças concebidas a partir das designações de gênero influenciam as/os docentes no ensino e processo de aprendizagem das alunas;

c) compreender as expectativas das/os docentes quanto à aprendizagem das alunas, em especial nas disciplinas que requerem raciocínio lógico-matemático.

#### **1.4 Justificativa**

Esse estudo justifica-se sob as perspectivas das relevâncias pessoal da pesquisadora, acadêmica-científica e relevância social. Em relação ao caráter pessoal, esta pesquisa oportunizou à pesquisadora o desafio de mergulhar na temática imaginário social e designações de gênero, até então um tema não explorado pela pesquisadora.

Quanto à relevância acadêmica-científica justifica-se pelo fato de que o cenário da pesquisa é o ensino técnico, no qual a pesquisadora atuou como docente no curso foco desse estudo e, atualmente, desenvolve atividades de Coordenação Técnica dos cursos do Eixo Gestão e Negócios. Uma outra razão que respalda a relevância acadêmica-científica são os escassos estudos que aliam imaginário docente e ensino Técnico em Administração, portanto, para fundamentar este estudo, foram revisitadas teses e dissertações do catálogo da CAPES no período entre 2009 a 2018.

Sob a perspectiva da dimensão social, acredita-se que essas análises poderão oportunizar uma (re)significação na forma como as/os docentes, desse nível de ensino, pensam e interagem com o seu imaginário social e o seu entendimento sobre as designações de gênero e a aprendizagem. A partir desse imaginário, e/ou conhecimento de suas crenças (geralmente inconscientes), essas/es docentes poderão refletir sobre seu processo de ensino e suas atitudes em relação à aprendizagem, especialmente das suas alunas.

## **2. EMBASAMENTO TEÓRICO**

Neste capítulo, a pesquisadora apresenta o embasamento teórico que caracterizou o estudo desta pesquisa. Inicialmente, é apresentado um subcapítulo contendo a historicidade do ensino técnico profissional no Brasil. Posteriormente, foram desenvolvidos outros subcapítulos intitulados formação de técnicas ou técnicos;

aprendizagem – relação entre o processo de aprender e gênero; conexões entre o imaginário social e as designações de gênero; gênero e trabalho; gênero e a discência – um olhar necessário; aproximando gênero e ensino técnico; formação docente no ensino técnico e a práxis educativa; saberes e fazeres pedagógicos do/a docente do ensino Técnico em Administração.

## **2.1 Historicidade do ensino técnico profissional no Brasil**

Ensino técnico é a forma como é conhecida a educação escolar brasileira de nível médio que equivale ao antigo 2º grau e destina-se à qualificação para o exercício de atividades laborais pertinentes aos setores agrícola, industrial, comercial e de serviços, através de cursos técnicos. A origem e a expansão desta modalidade de ensino remontam ao processo de urbanização e industrialização que se acelera no Brasil após o golpe de outubro de 1930, o qual levou Getúlio Vargas, pela primeira vez, à Presidência do País. Até então, mesmo considerando a falta de uma estrutura de ensino no país organizada num sistema nacional, já existia o curso técnico comercial, com duração de um a três anos que – junto com o curso preparatório, de três anos de duração, que o antecedia – equivalia ao curso secundário (ginasial) com duração de cinco anos e se configurava como uma opção para os concluintes do antigo primário. O curso técnico comercial foi perdendo esse caráter conclusivo, após a criação do curso superior de administração e finanças e a Reforma Francisco Campos, em 1931/1932, com isso permitia-se o acesso dos concluintes do técnico comercial a esse curso de ensino superior (PAIVA, 2013).

Em 1942, perdurando até 1946, foi criada a Reforma Capanema, que trouxe como consequência a decretação das “Leis” Orgânicas do Ensino Profissional, a criação das *escolas técnicas* para a oferta de cursos técnicos e a divisão do nível secundário de ensino em dois ciclos. Na ocasião, esse ramo da educação foi deslocado para o 2º ciclo do nível secundário e se constituindo como parte de uma política nacional de educação. O acesso ao ensino superior, para os concluintes dos cursos técnicos, no entanto, somente foi regulamentado pela Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953 (“Lei de Equivalência”), que por sua vez, foi regulamentada pelo

Decreto nº 34.330, de 21 de outubro de 1953 (SAVIANI, 2008).

Tais regulamentações serviram como uma resposta populista às pressões das camadas populares e médias urbanas no sentido de que lhes fossem oferecidas maiores condições de mobilidade social. Também, estabeleceram a articulação do Sistema Federal de Ensino Técnico e do “sistema privado de formação profissional para a indústria e para o comércio”, denominados SENAI e SENAC, respectivamente, com o sistema regular de ensino. Essa ação permitiu aos concluintes dos cursos técnicos matrícula em cursos do Ensino Superior, desde que relacionados com a habilitação técnica obtida e mediante “estudos de adaptação” e aprovação em exame vestibular (HISTEDBR UNICAMP, 2018).

A equivalência plena entre os cursos técnicos e os demais cursos do 2º ciclo do secundário (clássico e científico) e, portanto, o acesso indiscriminado ao Ensino Superior somente foi obtido com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei de nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, tornando essa equivalência como dispositivo legal para continuidade de estudos em níveis subsequentes. Em 1964, com o golpe civil militar, o ensino profissionalizante destaca-se no cenário educacional, levando às reformas regulamentadas pela Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968 e a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, responsáveis pelas novas políticas da educação voltadas ao ensino superior e as novas diretrizes e bases voltadas ao ensino de 1º e 2º graus. Ressalta-se que a LDB tornou obrigatória a profissionalização no ensino de 2º grau para, segundo os documentos oficiais, munir o mercado através da qualificação profissional de nível médio (PAIVA, 2013).

Pouco mais de uma década depois, a LDB sofreu uma reforma apresentada pela Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982, fazendo com que a profissionalização no ensino de 2º grau deixasse de ser obrigatória. Em 1996, foi promulgada a nova LDB através da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro. Esse ramo da educação escolar brasileira passou a se designar como *Educação Profissional*, que de acordo com o Censo da Educação Básica – INEP (2018), diz respeito aos cursos de Formação Inicial e Continuada ou de qualificação profissional (cursos FIC) em articulação ao ensino de jovens e adultos (EJA) ou ao ensino médio, ou ainda cursos técnicos de nível médio na configuração articulada (integrada ou concomitante) ou subsequente ao ensino

médio. Atualmente tramita uma nova reforma, relativa ao ensino médio e à formação técnica, contemplando itinerários formativos, como parte flexível do currículo.

Enquanto tramita a reforma do ensino médio, as práticas atuais preceituam que o/a aluno/a que deseja uma formação técnica precisa cursar, além das 2,4 mil horas do Ensino Médio regular, de 800 a 1,2 mil horas do técnico (que pode ser concomitante, integrado ou subsequente ao regular). De acordo com o último Censo Escolar (2015), praticamente metade das matrículas corresponde ao ensino subsequente (após o ensino regular), cursado em sua maioria na rede privada por estudantes mais velhos, com idade média de 25 anos, em busca de qualificação de nível médio para o mercado de trabalho. No outro extremo, estão os alunos das redes técnicas federal e estadual, que oferecem o ensino integrado, representando uma minoria desse contingente e com um perfil oposto, pois são jovens com 16,8 anos de idade em média, que veem o curso, caracterizado pela alta qualidade, como uma preparação para o vestibular e não como uma oportunidade de ingresso ao mercado de trabalho. De todo modo, a meta estipulada pelo Plano Nacional de Educação (PNE) até 2024 é de 5, 2 milhões de matrículas. Em 2015 o total era de 1,9 milhão, segundo o Censo Escolar 2016 (BRASIL- MEC – INEP, 2017). Com isso, o MEC (2017) afirma que a formação de profissionais técnicos é essencial para o desenvolvimento do país.

Conforme o MEC (2017), a reforma do ensino médio propõe uma carga horária ampliada para mil horas anuais, representando cinco horas de aula/dia nos primeiros cinco anos da implementação e para 1,4 mil horas, representando sete horas de aula/dia até 2022. Desse total de carga horária, a proposição é destinar 60% da carga horária ao conteúdo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o restante direcionados aos conteúdos optativos, que serão organizados de acordo com as opções de itinerários formativos. A ideia é que, ao final dos três anos, o/a aluno/a possa ser certificado tanto no Ensino Médio regular como no curso Técnico (MEC, 2017).

Segundo as alterações propostas na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira, o currículo do ensino médio passa a ser composto pela BNCC e por itinerários formativos específicos, tais itinerários serão definidos pelos sistemas de ensino e podem ser optativos para os/as

estudantes. A atual LDB, Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, atualizada em março 2017, apresenta um capítulo exclusivamente voltado aos aspectos da Educação Profissional e Tecnológica aqui entendido como Ensino Técnico. Dos 92 artigos constantes nesta LDB, os artigos 39 ao 42, que integram o Capítulo III, do Título V, estão focados neste nível de ensino, dispondo que "a educação profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva", a ser "desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada", sob a perspectiva do exercício pleno da cidadania. Porém, apesar da LDB tratar da Educação Profissional neste ponto, existem outros artigos no transcorrer da referida Lei que fazem alusão à Educação Profissional, como por exemplo, no artigo 1º, § 2º (2017, p. 8), em que diz "a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social". Nesta perspectiva, a escolha de vincular-se ao mundo do trabalho fica por conta das escolas e, estas optaram por estabelecer uma conexão com o mercado de trabalho através de ofertas de cursos técnicos, dos mais variados eixos.

O art. 2º da atual LDB refere que a finalidade da educação é desenvolver o educando, preparando-o como cidadão e o qualificando para o mercado de trabalho. Esse artigo, embora faça menção à educação profissional, o faz de uma forma mais abrangente, envolvendo não só a escola, mas outros entes, como a família e o Estado, assim como em se tratando de preparação para o trabalho, o menciona sob o viés da qualificação. Quando se estende qualificação para o trabalho como preparatório para dada ocupação profissional ou conjunto de ocupação específicas, tem-se que a Lei assume como princípio a ideia de competência da educação no preparo do educando para tais escolhas (LEI Nº 9.394, 2016).

O art. 36-A da atual LDB (BRASIL, 2017, p. 29) diz "[...] o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissão técnica", precedido do parágrafo único que refere "a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional". Com isso, a Lei abre possibilidades de atuação de escolas

técnicas no mercado, já que não impõe como obrigatório que as escolas de ensino médio se tornem profissionalizantes, assim como não as limita para a efetiva profissionalização. Contudo, foca na formação integral do educando.

Conforme mencionado, a LDB possui um capítulo próprio, no qual contém as diretrizes para Educação Profissional e Tecnológica. O artigo 39 preceitua: “a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 2017, p. 31). O parágrafo primeiro menciona que os cursos dessa modalidade podem ser ofertados por eixos tecnológicos, contemplando distintos itinerários formativos, propondo uma reorganização nas habilitações profissionais, até então pulverizadas, por áreas profissionais, adotando-se na educação profissional de nível técnico a modularização dos cursos.

De fato, as práticas de mercado têm sido a adoção de ofertas de cursos no ensino técnico organizados por módulos e eixos tecnológicos, como eixo de gestão e negócios, eixo de informática, eixo da área da saúde, entre outros. O eixo gestão e negócios, por exemplo, contempla formações técnicas que permeiam a estrutura administrativa organizacional, desde os aspectos estratégicos até os operacionais.

## **2.2 Formação de técnicas ou técnicos?**

Alguns indivíduos, por vezes, inquietam-se em tentativas de compreensão do porquê de tantas desigualdades entre homens e mulheres, expressas nos mais diversos contextos da sociedade, sobretudo na linguagem que habitualmente utilizamos. Portanto, o que se propõe neste capítulo é o quanto se legitimam tais desigualdades, inclusive nas formas como nos expressamos no cotidiano. Ante o exposto, fica a reflexão: formamos técnicas ou técnicos?

Todavia, o que propomos neste subcapítulo é refletir sobre o anonimato que se constitui quando nos referimos apenas ao masculino. Louro (2014) cita que os lugares dos gêneros estão demarcados e instituídos pela linguagem, ou seja, na forma como construímos frases e elaboramos pensamentos podemos, muitas vezes, reproduzir assimetrias de gênero.

Nesta esteira, Lins, Machado e Escoura (2016) alertam que:

O uso de expressões e palavras no masculino seria sinônimo do que é neutro e/ou universal nos impede de olhar a existência das mulheres. Se usarmos uma palavra no masculino como sinônimo de genérico, como “o aluno”, não saberemos se por trás da palavra pretende-se também englobar as meninas. Se for este o caso, elas ficam invisíveis e se não for, elas ficam excluídas. (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 12).

Na mesma linha das autoras, tem-se que ao falar ‘neles’ está contemplado o masculino e o feminino, enaltecendo o termo ‘homem’ como universal. Do contrário, falar “nelas” não se aplica tal universalidade e, isso favorece a desigualdade através da linguagem adotada. Para Colling e Azevedo (2016), uma das formas recomendadas para mitigar essa questão na comunicação verbal escrita, tem sido a utilização do “X” para dar conta de todxs, como por exemplo alunxs e professorxs, dentre outrxs. Admite-se, também, o uso da arroba (@), ao invés do “X” para englobar o masculino e o feminino. São alternativas cada vez mais utilizadas como forma de linguagem não sexista, embora não atenda à gramática tradicional. Quanto à comunicação verbal oral, a recomendação é tratar as pessoas pelo nome, evitando artigos e pronomes de tratamento. Se para Castoriadis (1987, p. 187), a palavra falante caracteriza-se como algo criado e recriado frequentemente, ou seja, instituinte, então é possível e oportuno que possamos criar formas de comunicação, abolindo as expressões sexistas e, desta forma recriando a história. Sob o ponto de vista do imaginário social, há que se considerar os aspectos da linguagem, através de seus inúmeros sistemas simbólicos, que para o autor fundamenta-se na ligação entre aquilo que é significante (símbolos) com o significado, ou seja as representações, de forma praticamente imposta pela sociedade. (CASTORIADIS, 1987). Contudo há que se considerar que ainda assim, vislumbramos algumas situações não inclusivas quanto às linguagens não sexistas, como por exemplo, o caso da utilização do braille, na linguagem das pessoas com deficiências visuais, inclusive existem estudos realizados com esse público em que afirmam que o uso do “x” e “@” torna as palavras incompreensíveis em suas leituras.

Cabe evidenciar que, no meio acadêmico desde abril 2012, foi sancionada a Lei nº 12.605/2012, determinando a nomeação flexionada por gênero ao referir-se às

profissões e diplomas<sup>2</sup>. Esse dispositivo está institucionalizado desde então e, inclusive na comunicação verbal oral nos momentos de colação de grau nas formaturas em que a pesquisadora participa como paraninfa, tem sido uma prática recorrente. No tocante a isso, Castoriadis (1982, p. 277) sinaliza que “[...] não importa o que se possa imaginar (sabendo-o, ou não), o sujeito só pensará e só fará o que é socialmente obrigatório pensar e fazer”.

O que chama a atenção é que embora as pesquisas apontem a existência de um maior número de mulheres, em relação aos homens, investindo em estudos, ainda assim, em se tratando de legitimá-las quanto à linguagem adotada, seguimos utilizando uma forma neutra de tratamento. Para Louro (2014, p. 68) é preciso uma maior atenção quanto aos aspectos da linguagem, em especial quando essa contempla o “sexismo, o racismo e o etnocentrismo”, pois tais condutas tendem a estar naturalizadas, ou seja, já instituídas. Em Castoriadis (1982, p. 153), é através da linguagem que o simbólico se constitui e, que essa nos “dá mobilidade ilimitada, permite-nos questionar a própria linguagem e nossa relação com ela”.

Retomando a provocação inicial, formamos técnicos e formamos técnicas, instituindo dessa forma, através da linguagem visibilidade às alunas e legitimando-as em sua condição acadêmica.

### **2.3 Aprendizagem – relação entre o processo de aprender e gênero**

É inegável que o comportamento dos homens e das mulheres em sociedade remetem a um acentuado aprendizado sociocultural que nos ensina a agir conforme os preceitos de cada gênero. Há uma expectativa social em relação à maneira como homens e mulheres devem andar, falar, sentar-se, mostrar seu corpo, brincar, dançar, namorar, cuidar do outro, amar, etc. (BRASIL, SPM, 2009). As autoras Quaresma da Silva e Mello (2008, p. 1) corroboram afirmando que “o discurso ensina quais são as atitudes consideradas adequadas a uma garota, ou ainda, em veicular, também através das linguagens e dos silêncios, padrões de homem e de mulher, bem como o

---

<sup>2</sup> Art. 1º As instituições de ensino públicas e privadas expedirão diplomas e certificados com a flexão de gênero correspondente ao sexo da pessoa diplomada, ao designar a profissão e o grau obtido.

que podem e devem fazer cada um deles”. Pressupõe-se que tais atitudes se refletem nas expectativas de aprendizagem das alunas, pois para Bassanezi (2009, p. 183),- “[...] quando certas mulheres assumem atitudes que desafiam normas do comportamento feminino apropriado, ameaçam e podem chegar a subverter as relações de gênero estabelecidas, participando, assim, da reformulação destas relações”, no imaginário da sociedade são consideradas como rebeldes.

Louro (2014, p. 67-68) questiona se “é de se esperar que os desempenhos nas diferentes disciplinas revelem as diferenças de interesse e aptidão características de cada gênero”, a autora ainda questiona se seria necessário avaliar as alunas de forma distinta. Torna-se imprescindível questionarmos o que e como ensinamos e, que sentido as alunas dão ao que aprendem. Possivelmente, muito do comportamento das alunas é aquilo que a sociedade as ensinou e esperam dela, pois o comportamento esperado na escola também é marcado por expectativas de gênero. Quando fazemos a leitura de que as ciências exatas, a matemática ou a lógica por exemplo, é coisa de menino, que menina é mais eficiente e eficaz em disciplinas tidas como das áreas humanas, por exemplo pedagogia e psicologia, estamos delimitando as aprendizagens e experiências, respaldando-nos nas compreensões de que existem coisas típicas de meninas e outras de meninos (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016). Isso nos leva a pensar até onde a aprendizagem das alunas é concebida a partir de diferenças culturais e da constituição do imaginário social das/dos docentes.

Em seu artigo intitulado “*A influência do gênero nas salas de aulas de ciências: um estudo com docentes e estudantes de 9.º ano*” (OLIVEIRA; REIS; TINOCA, 2018), a autora e os autores pesquisaram quais as estratégias de aprendizagem preferidas por estudantes e quais as estratégias de ensino desenvolvidas por docentes de ciências e, concluíram que as meninas dão preferência para ambientes de aprendizagens mais colaborativos, em comparação aos meninos, que valorizam ambientes mais competitivos, contudo ambos referiram empenho no processo de aprendizagem. Ainda foi constatado na pesquisa que elas atendem com maior afinco as expectativas das/dos docentes, em relação aos meninos, embora não tenham sido evidenciadas práticas docentes que favoreçam um gênero, em detrimento de outro.

Gurian (2003) defende que tanto as meninas quanto os meninos apresentam

dificuldades e facilidades de aprendizagem e que a explicação para esse desempenho possa incidir tanto sobre a incompreensão das diferenças cerebrais, quanto ao sexismo intrínseco nos ambientes escolares e na sociedade. Sob o ponto de vista da instituição social, Castoriadis (1982, p. 240) pontua que “o ser-social do social não se manifesta nas propriedades dos humanos enquanto seres vivos sexuados, mas no ser-assim dos homens e das mulheres e da diferença dos sexos como instituídos”.

#### **2.4 Conexão entre o imaginário social e as designações de gênero e sexualidade**

Os movimentos da sociedade giram em torno das diferenças existentes entre expectativas, permissividades e valorização feminina, ocasionando desigualdades entre os sexos, e são moldadas pelas relações sociais e pelas diferentes culturas, com o passar dos tempos, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018). Tais perspectivas perpassam pelas compreensões de Castoriadis (1982), ao referir que o imaginário social cria a linguagem, as instituições e os costumes, pois o ser humano funciona por significações em articulação com a sociedade, entendida como instituidora de sentidos e instituída por sentidos – que também são criações. Sob esse prisma, “[...]: a imaginação é o que nos permite criar o mundo, ou seja, apresentarmos alguma coisa, da qual sem a imaginação não poderíamos nada dizer e sem a qual não poderíamos nada saber”. (CASTORIADIS, 1982, p. 89)

O autor, também, nos apresenta as distinções entre o imaginário social instituído e o imaginário social instituinte, salientando que a realidade sócio histórica resulta do embate entre ambos:

A história é criação; criação de formas totais de vida humana. As formas sociais-históricas não são “determinadas” por “leis” naturais ou históricas. A sociedade é autocriação. Quem cria a sociedade e a história é a sociedade instituinte, em oposição à sociedade instituída, imaginário social no sentido radical. A auto instituição da sociedade é a criação de um mundo humano: de coisas, de realidade, de linguagem, de normas, de valores, modos de viver e de morrer, objetivos pelos quais vivemos e outros pelos quais morremos – e, obviamente, em primeiro lugar e acima de tudo, ela é a criação do indivíduo humano no qual a instituição da sociedade está solidamente incorporada. (CASTORIADIS, 1987, p. 271).

Complementa assinalando que “todo pensamento da sociedade e da história

pertence em si mesmo à sociedade e à história. Todo pensamento, qualquer que seja ele e qualquer que seja seu “objeto”, é apenas um modo e uma forma do fazer social-histórico (ibid., p.13).

Esse imaginário social conecta com as discussões acerca das designações de gênero, quando passamos a compreender melhor os estudos de tais temáticas, tendo em vista que “o conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos” (PCN 1998, MEC/SEF, p. 321-322), em que o sexo está atrelado à anatomia, enquanto que o conceito de gênero remete ao masculino e feminino sob o prisma da constituição social. O MEC (1998) ainda refere que esse olhar conceitual retira da natureza a responsabilidade pelas diferenças existentes entre os homens e as mulheres, em especial as comportamentais e os espaços por elas/es ocupados. As diferenças entre o masculino e o feminino instituem-se socialmente através de privilégios aos homens, deixando de oportunizar às mulheres condições igualitárias de inclusão social. Embora tenhamos presenciado transformações quanto aos costumes e valores na sociedade, ainda testemunhamos discriminações, mesmo que veladas, alusivas ao gênero.

Para Lins, Machado e Escoura (2016) compreende-se gênero como sendo um mecanismo cultural, que se forma historicamente e esse mecanismo categoriza e estabelece ao mundo o que é ser feminino e masculino. Afirmam ainda, que a sociedade ao reproduzir estereótipos explica e justifica diferenças comportamentais entre o sexo masculino e o sexo feminino, via diferenças biológicas. Como resultado, temos a estereotipação do feminino e masculino como algo natural (OLIVEIRA, 2016), ou seja, a sociedade percebe determinadas condutas estigmatizadas, como sendo normais e, nesta perspectiva, a escola pode contribuir para reforçar a situação de desigualdade entre a heterossexualidade e a orientação sexual. Portanto, as/os docentes com condutas pouco reflexivas acerca das classificações entre atributos masculinos e femininos que não estiverem atentas/os aos estereótipos e aos preconceitos de gênero presentes no ambiente escolar, tendem a reforçá-los. (BRASIL, 2009). A autora Sposatti (2010) apresenta um viés acerca da desigualdade, abordando os aspectos da igualdade.

igualdade não significa homogeneidade, isto é, o não reconhecimento de diferenças entre as pessoas. Por exemplo, não se pode pensar que tratar do mesmo modo uma criança, um adulto, ou um idoso seja igualdade. Obter igualdade exige a disposição de reconhecer o direito de cada um em ter reconhecidas suas necessidades. O direito em ter diferenças reconhecidas é que constitui a equidade. (SPOSATTI, 2010, p. 1).

Ainda sobre reconhecer as diferenças como constituinte da igualdade, para as autoras Nascente, Menezes e Guarnieri (2017), em algumas situações de conflitos entre meninas e meninos, as/os professoras/es assumem posicionamentos mais tradicionais, e em outras situações se permitem respeitar a diversidade, o que é positivo, embora não manifesto sistematicamente. Provavelmente, essas oscilações de ora seguirem uma linha tradicional já instituída e ora se permitindo novos olhares, se justificam em parte pela falta de formação nos cursos de licenciatura e, por outro lado pela prevalência de crenças socialmente construídas. A matriz da desigualdade identifica nas desigualdades das mulheres em relação aos homens o centro das discussões, principalmente em relação ao desigual acesso a direitos e posições de emprego e, poder na esfera pública, nesta última as desigualdades de gênero estruturam as relações sociais, fortalecendo a divisão sexual do trabalho e tornando a mulher invisível nos espaços públicos e de tomada de decisão. (MARCONDES; DINIZ; FARAH, 2018).

Para Castoriadis (1982, p. 131; 147), “a sociedade constitui sempre sua ordem simbólica num sentido diferente do que o indivíduo pode fazer”, unindo e tensionando a “sociedade instituinte” e a “sociedade instituída”, considerando a “história feita” e a “história que está se fazendo”. Portanto, analisar o imaginário social docente à luz da aprendizagem e designações de gênero é sobretudo analisar as relações sociais impostas pelos espaços acadêmicos e de mercado de trabalho, dos quais emanam relações de poder entre o masculino e o feminino, que de certo modo atribui limites de atuação social de acordo com o gênero.

## **2.5 Gênero e Trabalho**

Um olhar mais atento à história, mais especificamente no século XIX, nos revela que o espaço público era restrito aos homens, cabendo à mulher o espaço privado.

Ou seja, as mulheres não participavam da vida pública, sequer lhes era possibilitado aspirar alguma carreira profissional, assim como não faziam parte da população economicamente ativa (IBGE, 2014). Contudo, essa divisão entre homens e mulheres ainda está presente em algumas sociedades e é denominada de divisão sexual do trabalho, a qual tem sido “duramente criticada e transformada”. Esta transformação é observada nas esferas antes de domínio masculino, como o mercado de trabalho, o cenário da política e o grau de instrução, porém tendo como mérito as lutas feministas (BRASIL, SPM, 2009, p. 55). O IBGE (2014) ainda constatou que, embora seja expressiva a presença das mulheres no mercado de trabalho, estas ainda sofrem discriminações se comparadas aos homens.

Entre o fim do século XX e início do século XXI, de forma evidente, surgiu uma ampla classe de mulheres brancas com independência financeira, socialmente ativas, qualificadas profissionalmente e atuantes como jornalistas, senadoras, cientistas, juristas, empresárias, executivas, chefes de família. Essas mulheres assumiram funções antes encaradas como masculinas, revelando o grande potencial feminino e isso, nos faz observar que nos dias de hoje, as mulheres atuam em todos os espaços sociais. São a maioria da população e conquistaram significativos avanços. A mulher moderna ascendeu derrubando tabus e preconceitos, como uma sublime resposta aos anos de perseguição e negação aos direitos de suas antepassadas (COSTA; PORTO, 2012).

O mercado de trabalho, no século XXI, tem se caracterizado por mudanças e dinamismo e, perante isso é inegável e visível o crescimento da inserção das mulheres no mercado de trabalho. Os aspectos econômicos e culturais têm colaborado para esse crescimento contínuo da inserção da mulher no mercado (MELO; DI SABBATO, 2011). O autor e a autora complementam referindo que:

apesar da diminuição da desigualdade de gênero acontecida nas últimas décadas, não foram superados os obstáculos de acesso a cargos de direção e chefia, bem como permanecem ainda diferenciais de rendimentos entre os dois sexos. Há uma nítida relação entre a divisão sexual do trabalho e a pobreza das mulheres; a inserção feminina aconteceu em paralelo com o crescimento das atividades informais, das atividades sem remuneração e aumento das taxas de desemprego. Assim, as mulheres continuam ainda concentradas nos segmentos menos organizados da atividade econômica, são mais submetidas a contratos informais, têm menor presença sindical e encontram-se mais expostas ao desemprego (MELO; DI SABBATO, 2011, p. 54).

Alves (2004) menciona que o sistema de gênero, através de uma hierarquia categorizada como natural, atribui ao feminino um lugar de subalternização, em contraponto a uma valorização do masculino, funcionando como atributos distintivos entre homens e mulheres, que embora não sejam adotados por todos os homens, servem como referência simbólica no processo de formação das identidades de gênero. Essas identidades se formam na interação com a sociedade, assim como através das próprias vivências e experiências pessoais, que podem passar por transformações em conformidade ou não com aquilo que o sistema “prega” como sendo aceitável.

Para Ballestrin (2015) teorizar sob a ótica feminista, problemáticas relacionadas ao corpo, sexualidade e gênero são essenciais. Inclusive no pós-colonialismo tais problematizações (não sob a ótica feminista) eram contempladas no cenário da violência colonial, em que a violência sexual era essencial para entender-se a violência colonial, em geral. A autora complementa que o colonizador típico, homem, branco, cristão, europeu e heterossexual conquistou e ocupou o corpo da mulher como se fosse sua primeira propriedade. O que nos leva a crer numa delimitação de território, subjugando as mulheres e suas vontades.

Pereira e Burgeile (2018, p. 190) afirmam que nos estudos pós-colonialistas, a mulher também é vista como “uma colonizada, por possuir uma relação desigual em detrimento do homem em muitas sociedades. A mulher colonizada também é marginalizada, considerada, deste modo, como subalterna.” Sob o ponto de vista de Castoriadis (1987, p. 187), “a classe oprimida responde negando maciçamente o imaginário social que a oprime, e opondo-lhe a realidade de uma igualdade essencial dos homens, mesmo se ela mantém em torno dessa afirmação uma vestimenta mítica.” E esses movimentos, ainda de acordo com o autor, fazem parte da criação de representação do mundo e do lugar dos sujeitos neste mundo.

No que concerne ao imaginário social e sob o viés da mulher no mercado de trabalho, Andrade (2016, p.34), contribui afirmando que “a inserção da mulher no mercado de trabalho destoa do papel social que lhe é atribuído e, portanto, será sempre vista como complementar, eventual, instável e secundária”. De acordo com a autora, já existe um estigma de que o papel principal da mulher é o de cuidadora e

que essa só o deixa em segundo plano, quando não existe alternativa que não seja a de prover o lar. Diante disso, o mercado de trabalho imagina a mulher como alguém que poderá abandonar o emprego assim que possível, ou seja, quando as circunstâncias melhorarem. Essa atitude fortalece o preconceito e distancia a mulher cada vez mais de condições igualitárias. “A ideia de ‘inferioridade’ feminina foi e é socialmente construída pelos próprios homens e pelas mulheres ao longo da história”. (BRASIL, SPM, 2009, p. 39), de forma impetuosa pela sociedade. Segundo Castoriadis (1982), as instituições e as significações imaginárias devem apresentar coerência relacionadas aos principais aspectos e ímpetus da sociedade, em detrimento de comportamentos resignados da coletividade, pois existe uma tendência de acomodação e naturalização diante do já instituído.

Abramo (OIT BRASIL, 2010, p. 23) corrobora com os entendimentos anteriores acerca da inserção da mulher no mercado de trabalho e, traz o chamado imaginário empresarial, ressaltando que neste imaginário de ingresso instável, complementar e eventual tem, de acordo com esse imaginário, a “consequência de altos custos indiretos (associados à maternidade e ao cuidado infantil) e um comportamento ‘pouco adequado’ no trabalho”, implicando em *turnover* e absenteísmos elevados, além de descomprometimento, indisponibilidades de trabalhos extras, noturnos e viagens, daí a exclusão da mulher para nomeação a determinados cargos, inclusive aqueles que se encontram no topo da estrutura organizacional. E, neste mundo do trabalho, as mulheres muitas vezes precisam contar com outras que assumam seus afazeres domésticos ou que as apoiem, essas “outras” são designadas como secretárias, auxiliares, atendentes, faxineiras e babás (BRASIL, SPM, 2016, p. 14).

O que se observa é que no mundo do trabalho, como em outros contextos, existe uma distinção entre as pessoas do sexo feminino e do sexo masculino. No cotidiano, as atividades são estratificadas por diversas razões e, uma delas consiste na diferença sexual, nas quais o masculino e o feminino assumem papéis distintos sob o argumento da diferença biológica, o que as/os torna aptos/as para uma atividade, em detrimento de outras. Essas diferenças remetem a ideia de naturalização dos corpos. Portanto, a natureza dos corpos justificaria os ‘trabalhos femininos’ e ‘trabalhos masculinos’, respaldados na crença de que, assim como existem o sexo masculino e

o feminino, também existiriam habilidades masculinas e femininas que tornam homens aptos para o 'trabalho masculino' e mulheres aptas para o 'trabalho feminino (DANIEL, 2011, p. 324).

Essa última autora refere, ainda, que “a teoria *simmeliana*<sup>3</sup> acerca da divisão do trabalho reifica a noção de que existem trabalhos particulares para homens e mulheres previamente definidos com base em habilidades naturais, masculinas e femininas” (p.326). Para Andrade (2016), existe um predomínio, no setor privado, de alocação das mulheres em funções e atividades compreendidas como femininas e com baixas remunerações.

Brito (2011) ressalta que se discute a sub-representação feminina em espaços de poder, porém tais discussões não contemplam as desigualdades que a questão racial impõe às mulheres (em especial os aspectos salariais e cargos gerenciais), nas oportunidades do mercado de trabalho, embora o discurso seja de inclusão. No Brasil, conforme Costa e Porto (2012), ainda predomina a figura masculina nos cargos decisórios, bem como é evidente a maneira desigual com que a mulher é inserida no mercado de trabalho, em geral em ocupações de cargos inferiores, com baixas remunerações, sofrendo discriminações tanto no ingresso quanto nas oportunidades de promoções. Para o IBGE (2018), a ocupação nos cargos gerenciais em 2017 era de 60,9% ocupados por homens e 39,1 por mulheres, em todas as faixas etárias pesquisadas, com predominância nas faixas etárias mais elevadas. Neste cenário de desigualdade, percebe-se a existência até mesmo entre o mesmo gênero, como é o caso das mulheres brancas e pretas ou pardas, que chegou a 37,2% o nível de ocupações em tais cargos.

No que tange aos aspectos da remuneração, segundo o IBGE (2018, p. 17), o rendimento médio de todos os trabalhos apontados pela Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios – PNAD continua 2017, tem-se que o rendimento das pessoas brancas era de R\$ 2.814,00, para as pardas de R\$ 1.606,00 e para as

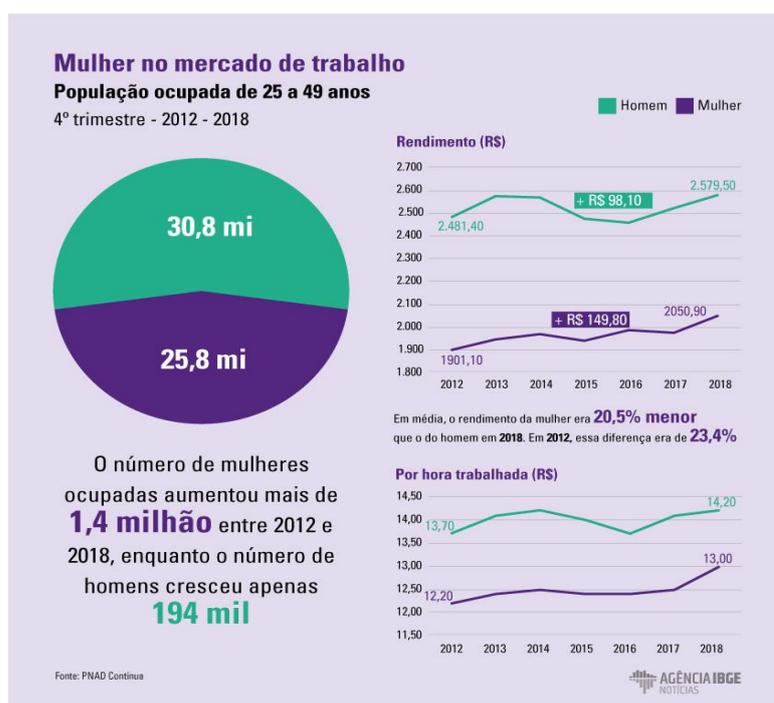
---

<sup>3</sup> Simmel foi o fundador da chamada "sociologia formal" ou "sociologia das formas" e se diferenciou no campo do estudo dos fenômenos sociais em razão de seu interesse pela análise microssociológica, que se refere à investigação da sociedade, mas a partir das ações e reações dos atores sociais em interação. <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/georg-simmel---microssociologia-cientista-criou-a-sociologia-das-formas>.

peças pretas de R\$ 1.570,00. Quanto à taxa de desocupação, a pesquisa mostrou que as peças pretas (13,6%) e pardas (14,5%) superaram a taxa das peças brancas (9,5%).

É sabido que embora mulheres se qualifiquem mais, seguem ganhando menos do que os homens. É preciso pensar, também, na interseccionalidade com a questão racial, uma vez que mulheres negras ganham menos do que mulheres brancas, pois ainda vivenciamos uma sociedade segregada. Segundo reportagem recente, da Agência de Notícias IBGE (2019), homens seguem com ganhos mensais superiores aos das mulheres, pois apesar de uma leve queda na desigualdade salarial entre 2012 e 2018, as mulheres ganham, em média, 20,5% menos que os homens no país, de acordo com um estudo especial feito pelo IBGE, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua).

**Figura 1 - Mulher no mercado de trabalho (2012/2018).**



Fonte: PNAD Contínua – agência de notícias IBGE – 2019

Como pode-se observar na figura 1, os dados do IBGE (2019) relativos ao último trimestre de 2018, considerando pessoas entre 25 e 49 anos, evidenciaram a disparidade entre os rendimentos médios mensais de homens (R\$ 2.579) e mulheres

(R\$ 2.050), levando a uma diferença de R\$ 529. A menor diferença foi de R\$ 471,10 em 2016, quando as mulheres ganhavam 19,2% menos. De um total de 93 milhões de ocupados, apenas 43,8% (40,8 milhões) são mulheres, enquanto 56,2% (52,1 milhões) são homens e, de um modo geral, as mulheres ganham menos em suas ocupações. As ocupações em que houve menor diferença foram as de professora de ensino fundamental e trabalhadoras de central de atendimentos e correlatas, 9,5% e 12%, chegando-se a 9% menos do que os homens, respectivamente. As maiores desigualdades ficaram por conta dos cargos de gestão em comércios varejistas e atacadistas, em que elas recebiam 34% menos que os homens. Ocupações como médicas especialistas e advogadas também ficaram na pauta da desigualdade, 28,2% e 27,4% menos do que eles, respectivamente.

Conforme Censo da Educação Superior, em 2017, dentre os 20 maiores cursos, os maiores volumes das matrículas por parte das mulheres concentraram-se no topo dos três mais demandados que foram: Pedagogia, Direito e Administração em comparação às demandas masculinas concentradas em Direito, Administração e Engenharia Civil, neste caso a Pedagogia ficou na 19ª posição. Todavia, o percentual de mulheres matriculadas considerando-se os vinte maiores cursos em número de matrículas foi de 73,7% e dos homens 64,1, uma diferença de 9,6 p.p. (MEC-INEP, 2018, p. 51). Respalhada em tais informações e utilizando dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED), a área de inteligência da plataforma Quero Bolsa (QB, 2019) efetuou um estudo acerca das diferenças salariais entre homens e mulheres dessas profissões do topo de matrículas e, a conclusão é de que os salários médios dos homens são maiores do que os das mulheres. No curso de Pedagogia a diferença é de 27% a favor dos homens, no Direito, a diferença salarial masculina supera a feminina em 17% e, finalmente, o curso de Administração é a que apresenta a maior diferença a favor deles, chegando a 29% (Revista online QB, 2019). Dependendo da região essas diferenças tendem a acentuar-se.

Um outro viés a ser considerado é quando voltamos nosso olhar para o perfil do Administrador, já considerando formação no nível de graduação concluída que, de acordo com a última Pesquisa Nacional sobre o Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de Trabalho do Administrador 6ª edição e do Tecnólogo 1ª edição -

2015, realizada pelo Conselho Federal de Administração (CFA), tem-se que esse perfil é de homem jovem, casado e com dependentes – o que não difere do tecnólogo, possuem renda mensal entre 3,1 a 10 salários mínimos e atuantes em empresas de grande porte do setor privado. A pesquisa apontou que esse perfil tinha como representatividade 66% dos homens, sinalizando um crescimento na participação feminina (36%), embora não seja a maioria, entende-se que houve uma evolução. No recorte de gênero, o tecnólogo também possui uma maior representatividade masculina (69%) comparada às mulheres (31%). No quesito renda, equipara-se ao administrador e o que diferiu foi que uma parcela significativa (28%) recebe menos de três salários mínimos. Importante ressaltar que essa pesquisa foi realizada *online* com os cadastrados no sistema do Conselho Federal de Administração e que não se incluiu nesta pesquisa a formação técnica, por não pertencer ao nível de graduação superior (CFA/CRA, 2016).

Em Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED) realizada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), o indicativo é que desde 2012 vem aumentando o número de mulheres ocupadas em todas as regiões, mas as taxas de desemprego continuaram muito maiores para elas, o que nos leva a concluir que diante de situações de desemprego, a mulher ainda é a mais atingida, ou seja, ratificam-se as condições desiguais. Para Lins, Machado e Escoura (2016) são as bifurcações entre o feminino e o masculino que geram desigualdades, combinado às estruturas de poder, estabelecidas e evidenciadas pelas limitações de ocupações dos espaços, que no entendimento de Santos B. (2011, p. 120), “[...] o espaço geográfico é também o espaço social”. Neste ponto de vista, o gênero também estabelece socialmente condições de desigualdade entre os indivíduos neste espaço geográfico e, é neste cenário de desigualdades que nos deparamos com injustiças salariais, penalidades, marginalização e agressividades, que historicamente vem produzindo reivindicações por condições igualitárias na sociedade.

Quanto à situação de ocupada ou não ocupada, em se tratando de sexo, 28,4% das mulheres não estavam ocupadas, nem estudando ou se qualificando em relação aos homens (17,6%). Envolvidos com trabalho apenas 41,7% dos homens comparados com 28,1% das mulheres e focados apenas em estudos/qualificação, a

análise apontou 30,2% (mulheres) e 27,0% (homens). Quanto à cor ou raça, 11,9% das pessoas de cor preta ou parda trabalhavam e estudavam ou se qualificavam, percentual inferior às pessoas brancas (16,1%), apenas trabalhando (36,1% brancas) e (34,2% pretas ou pardas), estudando - 29,3% brancas em comparação a 28,1% de pessoas pretas ou pardas. (IBGE, 2019)

O parecer CNE/CEB nº 16/99 já pontuava um olhar para os aspectos de gênero, assim como das diferentes necessidades de aprendizagem, em prol de uma qualidade na preparação para uma vida laboral. Existe na sociedade conforme o gênero, modos específicos de trabalhar, gerenciar outras pessoas, ensinar, dirigir o carro, gastar o dinheiro, ingerir bebidas, dentre outras atividades. (BRASIL, 2009). A política da igualdade na educação profissional terá, portanto, de buscar a construção de revalorização do trabalho, suplantando preconceitos próprios das eras pré-industrial e industrial contra o trabalho manual e ocupações consideradas inferiores (CNE/CEB, 1999, p. 21). No que concerne ao imaginário social, as relações na sociedade compreendidas como concretas são sempre instituídas, não necessariamente por contingências jurídicas, mas porque foram originadas como formas de tornarem-se globais, constituídas e legalizadas (CASTORIADIS, 1987).

Em relação aos estudos de gênero em geral, observa-se que esses procuram ressignificar masculinidade e feminilidade para além das diferenças biológicas marcadas nos corpos de homens e mulheres. Daí a importância da existência de políticas públicas, sob o âmbito da educação, focada na construção de igualdades sociais legitimando a diversidade no desenvolvimento da sociedade, sob as perspectivas, culturais, sociais e político-econômicas (MEC, 2015). Todavia, as pessoas possuem características distintas como gênero, raça, classe, cor que carregam, as quais são chamadas de marcadores sociais da diferença, produzindo desigualdades e implicando em acessos desiguais a direitos e oportunidades, como educação, trabalho e renda por exemplo.

### *2.5.1 Gênero e a discência: um olhar necessário*

De acordo com a última pesquisa do IBGE, Estatísticas de Gênero – uma análise dos resultados do Censo Demográfico 2010, houve um aumento da frequência escolar feminina de 9,8% (com uma taxa de 52,2%) em relação à masculina (taxa de 42,4%) no período que compreende 2000/2010 no ensino médio. A estatística ainda aponta que a contribuição para a elevação do nível de escolaridade das mulheres foi a redução na proporção de adolescentes (15 a 19 anos) com filhos, que caiu de 14,8% para 11,8%, pois esse é um fator importante, tendo em vista que a gravidez precoce é um dos motivos para que adolescentes apresentem um baixo desempenho escolar e/ou interrompam os estudos, comprometendo a formação profissional. (IBGE, 2010)

Conforme Louro (2014, p. 88), a escola é feminina, por ser um espaço de “atuação de mulheres”, pois a “atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas”. Nesta mesma linha argumenta que os discursos pedagógicos, sejam eles advindos das teorias, legislação ou normatização, remetem à ideia de que as relações e práticas escolares devem ser estabelecidas, tendo como pano de fundo as relações familiares, as quais devem ser afetivas, a fim de conquistar as/os alunas/os em seu processo formativo. Entretanto, conforme a autora, existe um outro entendimento que defende a escola como sendo masculina, em virtude da atuação com o conhecimento, entendidos como “historicamente produzido pelos homens”.

É possível argumentar que, ainda que as agentes do ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino – não apenas porque as diferentes disciplinas escolares se construíram pela ótica dos homens, mas porque a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos (os programas, os livros, as estatísticas, os mapas; as questões, as hipóteses e os métodos de investigação “científicos” e válidos; a linguagem e a forma de apresentação dos saberes) são masculinos. (LOURO, 2014, p. 89).

Passador (2017, p. 19) afirma que “dessa maneira, nós vamos marcando sujeitos e grupos, classificando-os e construindo identidades para eles de acordo com o arranjo que fazemos desses marcadores e seus significados socialmente definidos”. Santos, Neto e Junqueira (2017), corroboram, alegando que são através desses marcadores sociais da diferença que se procura compreender o acesso, a trajetória, o desempenho e, de modo geral, as experiências discentes e docentes dentro e fora do contexto educacional.

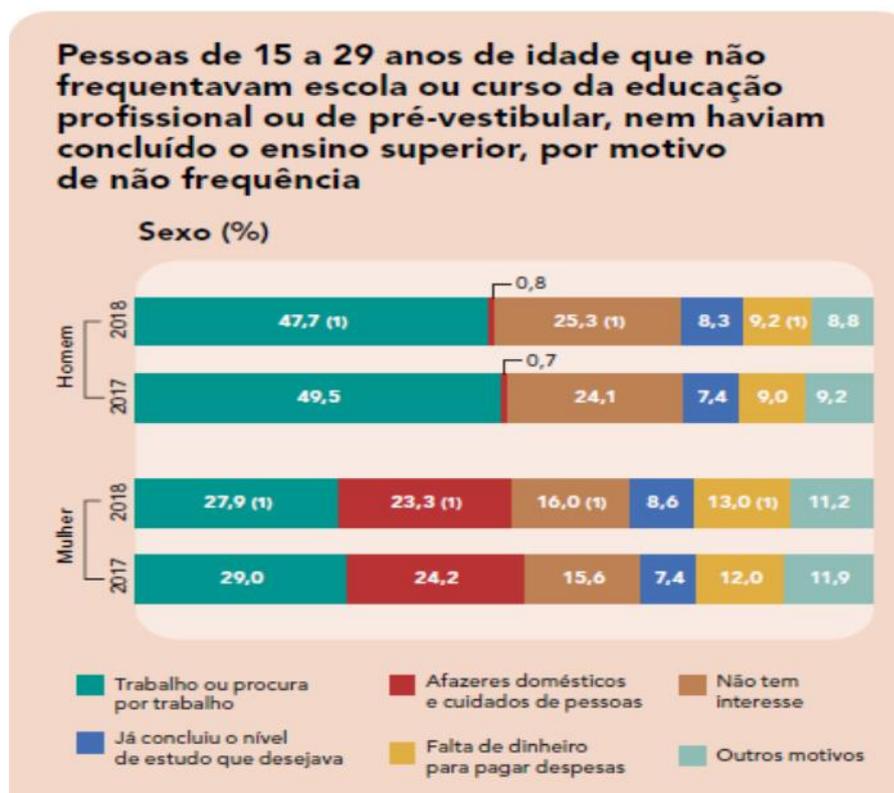
Para Louro (2014) tais entendimentos são encontrados nas práticas cotidianas escolares e, a evidência é que esses ambientes são entrelaçados pelas relações de gênero, pois ao pensar em instituição há que se pensar nas reflexões socioculturais que envolvem os gêneros.

Em 2018, num estudo mais recente do IBGE, 24,3 milhões de pessoas entre 15 e 29 anos de idade no Brasil não haviam concluído o ensino superior e nem frequentava escola, pré-vestibular, ensino técnico ou qualificação profissional, universidade ou qualquer outra instituição regular de ensino no período 2017-2018. Desse total 53,0% eram homens e 65,2% de cor preta ou parda, 55,9% tinham o ensino médio completo ou superior incompleto.

Dentre os motivos apontados pela falta de investimento em estudos, observou-se que as justificativas, preponderantemente, apontadas pelos/as jovens dessa faixa etária, foram a prioridade com o trabalho ou à procura desse. (IBGE, 2019).

A figura 2, extraída das pesquisas do IBGE (2019, p. 11), ilustra o cenário entre as razões pelas quais as pessoas não investem em estudos.

**Figura 2** - Motivo de não frequência à escola ou qualificação (% sexo).



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, PNAD Contínua 2017-2018. (1) Variação significativa ao nível de confiança de 95%. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br>.

Um dado que merece atenção, ao observarmos a figura 2, é o fato de que as mulheres não frequentavam a escola, um curso ou até mesmo a universidade por envolvimento em afazeres domésticos e/ou cuidado de pessoas, pois essa razão fora apontada por 24,2% delas em 2017 e 23,3% em 2018, em detrimento de apenas 0,7 e 0,8% dos homens alegarem a mesma razão, nos respectivos anos. A pesquisa também apontou que entre as pessoas que não estudam em virtude da falta de recursos financeiros para arcar com as despesas, as mulheres lideraram com uma incidência de 12,0% em 2017 e 13,0% em 2018 comparados às taxas entre os homens que foram de 9,0% e 9,2% nos respectivos anos (IBGE, 2018).

O rompimento dessa ordem social, por parte das mulheres, é uma tarefa difícil, pois a essência de sua existência está pautada pela família, casamento e sua casa, fazendo disso seu universo social e simbólico (BRASIL, 2009). Nesta perspectiva, de acordo com Castoriadis (1987), a vida do mundo moderno depende do imaginário

tanto quanto já estabeleceu essa relação de dependência em outros momentos históricos ou culturas arcaicas. Para Bachelard (2010, p. 13) “o mundo real é absorvido pelo mundo imaginário”. Na mesma linha Durand (2004, p. 40-41) sentencia que “todo imaginário humano se articula por meio de estruturas plurais e irreduzíveis [...] todo pensamento humano é uma re-presentação, isto é, passa por articulações simbólicas”.

Esses dados ratificam a condição da mulher de sobrecarga em suas rotinas cotidianas, acumulando responsabilidades de afazeres domésticos e/ou cuidados de pessoas. O senso comum tende a atribuir as desigualdades entre homens e mulheres às características que estariam no corpo ou na mente de cada pessoa, naturalizando-as. “Essa busca por causas biológicas ou psíquicas para explicar as diferenças entre homens e mulheres, masculino e feminino, tem sido recorrente nas ciências biológicas”. (BRASIL, SPM, 2009, p. 40). As explicações científicas baseadas no funcionamento do cérebro ou dos hormônios, que seria distinto em cada sexo tentam ‘dar conta’ desse entendimento, porém ocultam o extenso processo de socialização entre os mais variados gêneros (BRASIL, SPM, 2009). Todavia, as ciências sociais as entendem como socialmente construídas, desprovidas de padrões universais que determinam o que se considera como normal.

Sob essa ótica, Rosistolato (2009) menciona que as/os professoras/es possuem dificuldades frente às questões de gênero, pois esses/as muitas vezes pertencem a um contexto de resignação entre o que é ser masculino e feminino, embora discordem de tais resignações. E esses/as professores/as quando se defrontam com alunos/as dispostos a derrubar as barreiras existentes entre masculinidade e feminilidade, ficam imobilizados, sem saber como agir, compreendendo que ainda precisam resolver consigo as questões de gênero.

Mesmo num mercado de trabalho como o de contratação de estagiários/as, percebe-se os aspectos discriminatórios, de acordo com reportagem veiculada na *época negócios online*, intitulada “número de estagiários no Brasil aumenta 47,1% em sete anos”. A referida reportagem afirma que no período entre 2010 a 2017, tivemos um incremento nas contratações de 339 mil para 498 mil, representando um crescimento de 47,1%. O estudo ainda aponta que a maior parte dos/as estagiários/as

cursava o ensino superior em 2017 (76,5%), seguido por bolsistas do ensino médio (20,1%) e ensino técnico (3,4%) e que a maior parte de estagiários/as em 2017 era do sexo feminino (59,8%). O número maior se repete em todos os níveis de estágio. Os estagiários do sexo masculino com bolsa-auxílio em 2017 eram 59,2% enquanto as de sexo feminino eram 58,3%. Quanto ao valor recebido pelos/as estagiários/as, as mulheres ganhavam menos em todos os anos e níveis educacionais. Para os/as estagiários/as do nível superior, a diferença média, em 2017, era de R\$ 1.001,00, o que indica que os homens recebiam uma bolsa 8,9% maior do que as mulheres (ÉPOCA NEGÓCIOS, 2019). Esse cenário ratifica que a condição da mulher no mercado de trabalho, desde seu ingresso na vida laboral, tem sido permeada pela representatividade dessas e, mesmo assim, as remunerações atrativas estão voltadas para o público masculino, independentemente do nível de instrução. As mulheres seguem com remunerações inferiores aos homens, considerando-se as informações supracitadas. Aliados a essa compreensão, Peñazola, Diógenes e Souza (2008), e conforme já mencionado em outro momento desse estudo, pontuam que o que difere a mulher do homem na vida laboral é o espaço secundário que os aspectos profissionais ocupam em suas vidas, em virtude de a mulher ainda ter que dar conta das demandas domésticas às quais diante de incompatibilidades de quaisquer natureza entre o trabalho e os afazeres junto ao lar, a tendência é priorizar a família, abrindo mão, mesmo que temporariamente, de sua carreira.

### *2.5.2 Aproximando gênero, raça, cor e ensino técnico*

Os cursos técnicos são demandados pelo mercado, tanto por homens quanto mulheres. O que ocorre é que alguns cursos técnicos possuem a tradição de serem do universo masculino, porém essa realidade vem mudando nos últimos anos. O Parecer CNE 16/99 (p, 21) preceitua que “a educação profissional orientada pela política da igualdade não desconhece as diferenças de importância entre as tarefas produtivas nem mesmo a permanência de hierarquias determinadas pela natureza do trabalho”. Entretanto, há que se adotar um olhar de criticidade nas práticas insistentes da sociedade em supervalorizar o trabalho masculino, em detrimento do trabalho

feminino. Inclusive a Resolução 06/2012 em seu Art. 6º, apresenta como um dos princípios norteadores desse nível de ensino reconhecer as diversidades no que tange às identidades de gênero, étnico-raciais, indígenas, quilombolas e pessoas do campo, assim como as diversidades produtivas, laborais e culturais (CNE/CEB, 2012).

O ensino médio, por exemplo, de acordo com pesquisa Estatísticas de Gênero, do IBGE, no último censo realizado em 2010 refere aumento de frequência escolar feminina em 9,8% em relação à masculina, pois a taxa feminina foi de 52,2% para uma taxa masculina de 42,4%. No ensino superior, os dados também apontaram para uma representatividade maior de mulheres universitárias do que de homens. Essas representaram 57,1% do total de estudantes na faixa etária de 25 anos ou mais (IBGE, 2014).

Essa representatividade é um importante avanço, mas os obstáculos relativos às questões de gênero persistem, sobretudo, porque a sociedade, em especial as mulheres, ainda enfrentam desafios sexistas nos cenários escolares e em sua vida acadêmica. (PINHEIRO, 2011)

Santos e Silva (2016, p. 23), entendem que:

os professores podem reforçar a desigualdade de gênero quando não se posicionam criticamente, e sem maiores ponderações, diante de atitudes preconceituosas de alunos e de colegas de trabalho. É necessário a escola trabalhar essa questão de forma mais enfática, pois precisa seguir a evolução da sociedade nos seus aspectos culturais.

A definição de gênero para Scott (1995, p. 86) consiste num “elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e [...] uma forma primeira de significar as relações de poder”. Louro (2014) refere que as diferenças, distinções, desigualdades são bem entendidas pelas escolas e que essas as produzem, pois, a escola como instituição sempre se encarregou de tratar os sujeitos de forma distinta, ao ingressar na escola ou até mesmo em relação àqueles que sequer podiam acessá-la. No contraponto, divergindo desse entendimento, Álvarez-Uría e Varela (2009) afirmam que a escola não produz as desigualdades (sejam elas de sexualidade, de gênero, de raça ou de classe, por exemplo), mas – muitas vezes – legitima-as à medida que reitera no seu interior normas postas em circulação na sociedade, como é o caso das linguagens, ou seja, a maneira como nos expressamos. Mesmo que pequenos avanços ocorram com o propósito de minimizar

desigualdades de gênero e sexualidade, ainda se vislumbra na sociedade e, nas escolas em especial, o desrespeito por parte de crianças, jovens e adultos em relação a sujeitos que não se vinculam à sexualidade heterossexual, bem como às mulheres. (GUIZZO; FELIPE, 2013).

Solano (2015) sinaliza a reprodução de padrões de comportamentos que ocorrem em instituições de ensino ratificando práticas tácitas do modo de ser e estar no mundo, fundamentados pela sociedade como meninos e meninas aprendendo papéis típicos comportamentais na escola e na vida. *“Desde la más tierna infancia se aprenden valores, se introyectan imágenes y se practican hábitos que perfilan quién es y qué debe hacer un hombre y quién es y qué debe hacer una mujer”* (SOLANO, 2015, p. 123). Quaresma da Silva (2012, p. 179) considera *“que las creencias y valores asociados a los modos de ser hombres y mujeres permean las prácticas de educación sexual y determinan la forma en la que son descritas diversas identidades.”* Isso torna as pessoas marcadas por estigmas, tendo em vista a não aceitação no sistema de significações hegemônicas nos mais diversos contextos culturais, complementa a autora. Ou seja, no que diz respeito aos aspectos de gênero e sexualidade, a escola e aqui leia-se também as/os docentes, contribuem com estigmas e estereótipos sociais que, implícita ou explicitamente, apontam para condutas que os sujeitos, aí, inseridos, devem adotar para uma melhor aceitação social. Ainda estão presentes nestes contextos os estereótipos raciais e étnicos, trazendo o entendimento de que negros são bons, por exemplo, em determinados esportes e no samba; que índios tendem a condutas violentas e agressividade em seus comportamentos, que os pertencentes aos movimentos sem-terra são preguiçosos e não querem trabalhar e o estereótipo sexual é de que bailarinos são gays (CAVALCANTE, 2015). Tais estereótipos, reproduzidos por frases e ações preconceituosas são constituídos e instituídos pela sociedade, portanto fazem parte do imaginário social.

Além disso, importante pontuar que uma das formas de se compreender a elevação da produtividade no cenário econômico e de formação de renda, em especial melhorias salariais é através da escolaridade como fator preponderante. Portanto, avanços no sentido de se perceber que, as mulheres, em especial, têm procurado

cava vez mais investir em sua formação técnica profissional, são animadores (IBGE, 2014).

Para Costa e Porto (2012), em virtude das melhores condições de acesso ao ensino, a mulher tem amadurecido intelectualmente e, isso a tornou qualificada para ingressar no mercado de trabalho, configurando-se numa nova realidade. A figura feminina passou a ter uma forte atuação nas relações de trabalho, as quais já se percebe um maior número de mulheres em áreas que eram tidas outrora como de exclusividade masculina. Porém, o que se observa é o aumento no quantitativo, mas ainda se faz necessário romper com os preconceitos e garantir condições igualitárias de promoção nas carreiras.

A formação técnica, conforme mencionado anteriormente, prepara homens e mulheres para o mercado de trabalho. Por conseguinte, as mulheres estão cada vez mais participando desse mercado e conseqüente trabalho remunerado, embora o que se observa é que sua incorporação ao mundo do trabalho, vem sendo para ocupações de cargos de menores prestígios, assim como em modalidades de trabalhos mais instáveis (DANIEL, 2011). De todo modo, as mulheres arcam com as responsabilidades de trabalhos remunerados e os não remunerados, as tornando 'protagonistas' de duplas jornadas, (grifo nosso). Há muito ainda para se fazer em prol das diferenças que envolvem as mulheres em relação aos homens, pois mesmo que a sociedade tenha evoluído e se transformado sob o ponto de vista de gênero, através de uma maior inserção feminina no mercado de trabalho, maiores níveis escolares, número menores de filhos e facilidade de acesso informacional, as mulheres continuam sendo demandadas para afazeres e cuidados da casa, independentemente da faixa etária, intensificando-se quando trata-se de mulheres mais velhas. (IBGE, 2018)

Num outro momento desse estudo, mencionamos que os cargos gerenciais ocupados pelas mulheres são inferiores aos ocupados pelos homens e, em especial nas faixas etárias mais elevadas. Isso impacta na demanda por formação técnica, que tende a ser mais rápida em sua conclusão, bem como é comum esse nível de ensino ser demandado por mulheres mais velhas, muitas vezes em virtude da retomada de sua vida acadêmica e profissional. No entanto, em se tratando de desemprego,

mesmo que a mulher possua formação técnica, para Andrade (2016, p. 24) “[...] mulheres têm mais probabilidade de ficarem desempregadas do que os homens: para elas, as taxas de desemprego global alcançam 6,2%, comparados a 5,5% para os homens”. A autora complementa que, neste cenário, as mais jovens estão no centro do risco de desemprego.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios - PNAD (IPEA, 2016), mostram que as mulheres em inatividade possuem a média de idade de 52 anos, inferior à média dos homens que é de 64 anos. O que chama atenção é que essas mulheres possuem escolaridade superior à dos homens inativos: 6,4 anos na média contra 5,3 anos para eles. Portanto, o que se vê é que essas mulheres não são idosas acomodadas na inatividade, assim como possuem plenas condições de inserção no mercado de trabalho. A pesquisa refere, também, que por tais condições são as mulheres que, “tendo a oportunidade, poderiam – para além do que já fazem para a reprodução da vida – contribuir elas próprias para a produção de riquezas do país e não apenas como possibilitadoras da contribuição que os homens dão à economia” (IPEA, 2016, p. 7).

De todo o modo, conforme Bruschini (2007) no que concerne às questões de gênero entrelaçadas ao ensino profissional, em especial ao ensino técnico, é significativo o nível de conclusão nas áreas de serviços, pois neste momento iniciam as “escolhas profissionais, que irão se consolidar no curso superior e, posteriormente se cristalizam no mercado de trabalho, no qual as mulheres predominam no setor de serviços”. Mesmo em níveis de ensino mais elevados, as escolhas femininas seguem na preferência por áreas do “conhecimento tradicionalmente femininas”, tais como educação (81% de mulheres), saúde e bem-estar social (74%), humanidades e artes (65%), que preparam as mulheres para os chamados “guetos ocupacionais femininos”, conclui a autora, acrescentando que “também é verdade que a parcela feminina nas universidades vem ampliando sua presença em outras áreas ou redutos masculinos, como a área de engenharia, produção e construção (BRUSCHINI, 2007, p. 548).

Embora o dado dessa última autora faça alusão ao cenário de dez anos atrás, tais dados, em especial as escolhas que recaem sobre a área da educação, refletem

a realidade atual. No Censo da Educação Superior (INEP, 2017, p. 19), o sexo feminino predomina entre as matrículas e, em se tratando de escolhas do curso “70,6% das matrículas em cursos de licenciatura são do sexo feminino, enquanto 29,4% são do sexo masculino”. Na mesma pesquisa, a proporção de homens e mulheres nas estatísticas de ingresso, matriculados e concluintes de ensino superior, tem-se o seguinte: como ingressantes 55,2% feminino comparado ao percentual de 44,8% masculino. No item matrículas, 57,0% feminino e 43,0% masculino, os concluintes foram 61,1% feminino e 38,9% masculino. Esses dados legitimam, quando se falou que as mulheres possuem maior escolaridade do que os homens, em vários momentos desse estudo.

Falar em gênero remete às questões da desigualdade e, nesta perspectiva também há que se falar que existem outras formas de desigualdades as quais nos deparamos no cotidiano, a exemplo da cor e da raça. Ainda nesta perspectiva, observamos que, nas ocupações de docência, por exemplo, conforme dados do Censo Escolar INEP (2017), o Brasil possuía quase 2,2 milhões de professores/as da Educação Básica, número que cresceu mais de 300 mil na última década, sendo que desse universo um pouco mais de 127 mil profissionais eram de ensino profissional, aqui entendido como ensino técnico, pertencentes a rede de ensino tanto pública quanto privada. Em se tratando do recorte quanto ao sexo do/a professor/a, para cada docente homem havia quase quatro professoras e em relação à raça e cor declarada pelos/as professores/as da Educação Básica em 2017, os dados apontaram como sendo a população mais numerosa a de brancos, com um pouco mais de 916 mil, seguidos pelos pardos, que contavam com 552.154. Os professores pretos eram quase 89 mil e os indígenas cerca de 13 mil. Já os que não declararam a sua raça e cor somavam, aproximadamente, 606 mil docentes. Na mesma época, temos que de acordo com dados do Censo da Educação Superior INEP (2017), os/as docentes universitários/as negros/as (população parda e preta) representavam 16% dos/as professores/as, sendo que 29,39% preferiram não se autodeclararem; 53,62% se autodeclararam de cor branca; 14,05% de cor parda; 1,01% se declararam de cor amarela, enquanto que 1,81% se autodeclararam de cor preta e 0,12% indígena. Em 2010, a população parda e preta respondia por 11,5%, embora se tenha obtido algum

avanço, ainda é questionável diante dos discursos de reduções das desigualdades. (INEP, 2017).

## **2.6 Formação docente no ensino técnico e a práxis educativa**

Em geral, e esse foi o caso da pesquisadora, no Ensino Técnico privado, a inserção na docência ocorre mediante convite, indicação e/ou interesse do/a profissional, que possui formação de bacharelado/a e, motivado por sua vivência profissional opta pelo ingresso na docência. Por conseguinte, muitos desses/as profissionais iniciam sua carreira docente no Ensino Técnico com despreparo pedagógico, fazendo a gestão de suas aulas por intuição e transmitindo os conhecimentos de suas práticas cotidianas no mercado de trabalho ou, ainda, reproduzindo as práticas de seus/suas ex-professores/as.

Com as mais recentes proposições legais, o horizonte de atuação de docentes e profissionais no ensino técnico ampliou e, esses vem sendo cada vez mais exigidos em suas práticas educativas, bem como os/as docentes de níveis de ensino superior. Em todas as áreas de ensino, as quais não há a formação em licenciatura, percebe-se uma lacuna no que diz respeito ao olhar pedagógico, em virtude de tais profissionais serem oriundos/as de formações do bacharelado/a. O que se observa é que o mesmo ocorre no ensino superior, pois de acordo com a LDB, em seu artigo 52, inciso II, consta a obrigatoriedade de 1/3 (um terço) pelo menos dos/as docentes com titulações de Mestre/a e Doutor/a, o que por si só não garante eficiência e eficácia na gestão das aulas, por parte dos/as docentes, tendo em vista que o foco está centrado no ensino, pesquisa e extensão, os colocando num cenário de despreparo pedagógico. Isto posto, é comum encontrarmos no ensino superior, em universidades e/ou faculdades, professores/as despreparados/as para a docência, em virtude de que “predomina o despreparo e até mesmo o desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 37), assim como a ausência de metodologia de ensino, pois prioriza-se a formação de pesquisadores, em detrimento da formação de professores.

Por outro lado, um profissional de mercado tende a estar apto para atuar na docência, pela sua condição de especialista, atendendo apenas aos requisitos de contratação adotados por essa ou aquela instituição. Mas, e como ficam os aspectos dos saberes docentes, se esses/as profissionais ao adentrar na docência, não possuíam e/ou não possuem formação pedagógica ou até mesmo formação continuada?

Para a/o docente do ensino técnico da Escola foco desse estudo, independentemente do eixo de atuação, lhes é exigido vivência profissional em sala de aula, formação acadêmica e vivência profissional em consonância aos cursos e disciplinas ministradas pelo eixo ao qual possui *expertise*.

Todavia, o ofício da docência está diretamente ligado ao contexto da educação e, o termo está dicionarizado como “s.f. 1. Exercício do magistério; 2. qualidade de quem é docente” (HOUAISS, 2010, p. 269) enquanto, ainda, nesta mesma referência temos que docente está relacionado ao ensino, ao professor e à professora, ou seja, quem ensina. Em relação à formação de docentes, Gatti (2017, p. 735) refere que:

professores são profissionais da educação, com função social específica, o que pede por uma formação específica em adequação com o trabalho que irá realizar, aliada a perspectivas éticas com consciência das condições sociais na qual será inserida sua atuação.

O campo de trabalho do/a professor/a passa por constantes modificações, sejam elas advindas da legislação, da sociedade ou até mesmo das escolas onde trabalham. Além disso, essa/e profissional “sofre ingerências não só das inovações tecnológicas, como também da ameaça de desemprego, das exigências do mundo globalizado, além de outros” (ENS; GISI; EYNG, 2010, p. 53).

No passado, a atividade docente era restrita ao domínio dos conteúdos disciplinares e de que forma deveria ser transmitido às/aos alunas/os. Atualmente a escola e o/a docente deparam-se com um novo cenário no qual estão inseridas expectativas de ensino voltadas ao ato de produzir conhecimentos, fazer reflexões críticas e, além disso, promover o exercício de problematizações e questionamentos aos autores/as. Diante do desenvolvimento de tais habilidades e competências, o/a aluno/a estará melhor preparado para tornar-se cidadão crítico e participativo (LIMA, 2004).

Segundo Behrens e Kretzmann (2010, p. 191) professoras/es de” diferentes

níveis de ensino”, em “distintas partes do mundo” continuam recebendo uma formação continuada baseada em fragmentos e visão reducionista. Dito de outra forma, é comum docentes participarem de formações continuadas, com abordagens pontuais e privilegiando o “assunto do momento” dando essa característica de reducionismo e até mesmo fragmentada, como é o caso das temáticas transversais no contexto educacional. Castoriadis (1982, p. 95) traz um entendimento similar, porém sob a perspectiva da práxis sustentada por um saber, de caráter fragmentário e provisório. No primeiro caso porque “não pode haver teoria exaustiva do homem e da história” e no segundo caso, em virtude de que nos deparamos incessantemente com novos saberes, originados pela própria *práxis*, fazendo o “mundo falar numa linguagem ao mesmo tempo singular e universal”

Para Tardif (2014, p. 119), “quer queira quer não, todo professor ao escolher ou privilegiar determinados procedimentos para atingir determinados objetivos” junto às/aos discentes, assume uma pedagogia voltada ao desempenho escolar de suas/seus alunas/os. Castoriadis (2007) qualifica esse movimento como uma ação de direcionar as representações das significações imaginárias sociais para certos objetivos e não para outros, ou seja, a/o docente ao planejar suas aulas utiliza-se de suas subjetividades e de seu imaginário. Para o autor, a “subjetividade é a capacidade de receber um sentido, de fazer algo com ele e de produzir sentido, dar sentido, fazer com que cada vez seja um sentido novo” (CASTORIADIS, 1999, p. 35).

Zabala (1998) enumera algumas características no processo de aprendizagem relacionadas aos conteúdos, que são: factuais, procedimentais, atitudinais e conceituais. Cada uma dessas características, requer por parte do/a professor/a, adequação de estratégias que se intersecciona com o desempenho escolar. Por conseguinte, o/a docente do ensino técnico, quando não possui formação pedagógica, tende a reproduzir o como lhe foi ensinado enquanto aluno/a. Segundo pesquisa MEC/INEP (2018), as matrículas em cursos de bacharelados correspondem a 69%, enquanto cursos de licenciatura estão no patamar de 19%. E são essas bacharelas e esses bacharéis que à medida que o tempo passa, migram, de forma concomitante às suas carreiras corporativas, para as salas de aula do ensino técnico, em especial. Em se tratando de ensino superior as oportunidades para especialistas são reduzidas,

em função da exigência de titulação em *stricto sensu* (mestrado ou doutorado).

Quanto à constituição do imaginário social dos/as docentes e em consonância com a formação pedagógica, Müller (2017, p.15) ressalta “a necessidade de pensar a formação de docentes como seres sociais, a partir de suas identidades, imersos num grupo cultural próprio e que se constituem profissionais através de suas experiências e percursos.”

Nesta perspectiva, Scoz (2018), contribui com aspectos da identidade e subjetividade, afirmando que:

Na produção dos sentidos em seus processos de aprender e de ensinar, pode-se compreender como os professores expressam os diferentes aspectos do mundo em que vivem e, a partir daí, como constituem suas subjetividades e identidades. Além disso, os sentidos que os professores produzem em seus processos de aprender e de ensinar podem ser compreendidos como uma unidade indissociável, que pode ser definida como um sistema dialógico e dialético, ao mesmo tempo constituinte e constituído. (SCOZ,2018, p. 30).

É nesta constituição de subjetividades e identidades que as/os docentes podem reconhecer suas próprias crenças, expectativas, valores e atitudes, além de promoverem uma reflexão acerca de tais aspectos. Para Gatti (1996), a identidade se traduz em representação de diferentes realidades, em que as/os professoras/es demonstram e/ou ocultam uma identidade complexa ao adotarem determinadas condutas, pois “[...] o mundo não é só feito de pessoas que interpretam o discurso dos outros” (CASTORIADIS, 1987, p. 167). A luta de identidades étnico-culturais e das minorias, por um espaço social, “pelo reconhecimento e respeito às diferenças são discussões recentes na história humana”, contrapondo-se às padronizações, “aos olhares monolíticos que colocam tudo sob uma única ótica excludente dos demais” (GATTI, 2017, p. 724). Assim sendo, é possível afirmar que empenhar-se em estudos do imaginário social dos docentes, pressupõe-se percebê-los através de uma ótica de crenças, verdades e saberes com os quais esses tramitam e até mesmo compreender qual o lugar de fala de tais docentes. Para Ribeiro (2017, p. 71) a simples emissão de palavras não caracteriza ‘o falar’, mas o ‘existir’. Pensar o lugar de fala, para a autora, não implica em negar o histórico-social, pois o que se procura é romper com discursos ditos autorizados e exclusivos, que se julgam universais. Essa autora refere, ainda, que “o lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar.

Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas [...]”. Corroborando, Castoriadis (1987) contribui com a ideia das dimensões simbólicas e repleta de significações presentes na sociedade, as quais são fabricadas socialmente e impostas à sociedade.

O domínio do fazer denomina-se *práxis* e este fazer de acordo com Castoriadis (1987, p. 94) consiste em entender que “o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia”, acrescentando que se trata de uma atividade no plano da consciência, portanto lúcida. Por conseguinte, refletir sobre a formação docente, conhecer suas crenças e representações em relação à aprendizagem das alunas torna-se relevante, visto que podem constituir-se como verdades que impactam nas *práxis* pedagógicas.

### *2.6.1 Saberes e fazeres pedagógicos do docente do ensino técnico*

Toda profissão traz em seu bojo, os saberes, mas há que se considerar também os fazeres pedagógicos. Em se tratando da docência, tais saberes são concebidos como saberes pedagógicos, dentre outras denominações. Portanto, neste tópico são discutidos os principais conceitos de alguns autores.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 16/99 acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico no Brasil, docentes atuantes na educação profissional precisam possuir conhecimento prático, advindo de experiência profissional, pois “seu preparo para o magistério se dará em serviço, em cursos de licenciatura ou em programas especiais”. Diante dessa impossibilidade, o/a docente “poderá ser autorizado a lecionar, desde que a escola lhe proporcione adequada formação em serviço para esse magistério. Isto porque, em educação profissional, quem ensina deve saber fazer. Quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar” (MEC, 1999, p. 35)

Os/as docentes do ensino técnico, em sua maioria, são profissionais advindos do mercado de trabalho, ou seja, são profissionais das mais diversas formações no nível de graduação na condição de bacharéis e bacharelas, que de algum modo

desejaram ou se veem frente ao desafio da docência, portanto são profissionais possuidores de outros tipos de saberes, em detrimento de não terem usufruído do acesso aos saberes pedagógicos que, para Tardif (2014, p. 37) “apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo.” Essa autora complementa que esses saberes quando articulados com a ciência da educação, podem integrar os resultados de pesquisas, legitimando-as como científicas. Quanto ao conhecimento de um/a docente, esse/a necessita dominar os seguintes aspectos de conhecimentos relacionados ao saber: o que ensinar, que consiste em dominar o conteúdo; por que e para que ensinar, consistindo em domínio curricular, enquadrando e atribuindo uma finalidade para o conteúdo a ser socializado; como ensinar, que diz respeito ao didático-pedagógico do conteúdo aliado às diversas estratégias de ensino; a quem se ensina, fazendo referência ao conhecer o/a aluno/a, sua historicidade e seu contexto; concepção e escolha de como ensinar de forma situacional, ou seja, articulando estrategicamente todos os elementos envolvidos; analisar e avaliar como se ensinou, no sentido de conhecimento reflexivo por parte do/a docente; reorientar as estratégias futuras baseadas nas avaliações executadas, aqui no sentido de regulação do conhecimento (ROLDÃO, 2010).

Esses conhecimentos são entendidos como distintos em relação aos saberes adquiridos e praticados em outras esferas profissionais, tendo em vista que toda profissão carrega em si algum tipo de conhecimento e/ou saber. Tardif (2014) defende a ideia dos saberes docentes, dos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e os saberes experienciais. No que diz respeito aos saberes disciplinares e curriculares, segundo a autora, esses são exteriores à prática docente, tendo em vista serem de responsabilidade da escola, o qual não compete responsabilizar a/o docente.

Dito de outro modo, Pimenta (2017, p. 20) pontua que “[..] de certa maneira há um reconhecimento de que para saber ensinar, não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos”. Perrenoud (2013, p. 21) refere que “a maioria dos especialistas ainda pensa que um bom domínio dos saberes disciplinares dispensa saberes pedagógicos

ou didáticos profundos, ou permite reduzi-los ao mínimo vital”. O autor acrescenta, ainda, que os currículos de formação inicial apresentam um elo entre os saberes universitários e os programas escolares, de forma que sejam mais condizentes com as práticas, porém distanciando-se dos saberes pedagógicos e didáticos. Altet (2001) diz que o professor atua na aprendizagem e em seus aspectos de gestão, assim como regula as relações interativas em sua sala de aula.

Quanto aos saberes experienciais, temos que:

[...]o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2002, p. 29)

Para esse autor, tais saberes estão atrelados aos saberes pedagógicos e disciplinares e ocorrem na prática cotidiana do/a docente. Um outro entendimento diz respeito ao saber fazer, pois quando o autor alude o desenvolvimento de um saber prático nos remete à ideia do fazer docente, que envolve o conhecimento prático e as estratégias pedagógicas. Importante ressaltar que o domínio do saber fazer, com o passar dos tempos tem sido revitalizado, sobretudo em virtude das demandas contemporâneas, adotando-se estratégias do tipo o uso de recursos tecnológicos nas aulas e interações com os/as alunos/as, além disso o propósito maior dos cursos técnicos é preparar os/as alunos/as para o saber fazer, tendo em vista o foco nas demandas do mercado de trabalho.

Nesta perspectiva, Masetto (2008), focado na docência superior, ao invés da designação de saberes, pontua como mola propulsora da formação e das práticas docentes as competências que perpassam pela compreensão da preparação pedagógica, na qual o/a docente deve suprir as lacunas da falta de domínio do processo de ensino e aprendizagem; o/a docente envolvido/a na concepção e gestão do currículo, valorizando o conhecimento científico e as relações de valores abarcadas pela sociedade; relações que ora se traduzem nos relacionamentos interpessoais entre docente-discente e discente-discente focados na aprendizagem e mediados pelo/a professor/a e, uma outra competência mencionada pelo autor trata-se do envolvimento do/a docente com os aspectos tecnológicos, aliando-se a tais recursos em suas práticas de ensino e aprendizagem.

## 2.7 Teses e Dissertações brasileiras sobre Imaginário Social das/os docentes no ensino técnico: o que se produziu na década de 2009/2018

O intuito desse subcapítulo é o de explicitar e reafirmar a relevância acadêmica científica, já mencionada na introdução. Portanto, foi contemplado um levantamento bibliográfico das produções de teses e dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação de instituições educativas no contexto brasileiro, no período que compreende os anos de 2009 a 2018, no catálogo da base de dados da CAPES. O mapeamento foi elaborado a partir de consultas com os descritores: “*aprendizagem das alunas AND técnico em administração*” e “*aprendizagem AND imaginário docente*” que tratassem da temática imaginário social docente, aprendizagem e ensino técnico em administração. Nos descritores foi utilizado o operador lógico *booleano* “AND”, que para Saks (2005), consiste em aplicar a lógica de *Boole*, recuperando dados, através de combinação de termos, restringindo ou pormenorizando as buscas.

Perante o exposto, foram consultadas as teses de doutorado e dissertações de mestrado *stricto sensu*. Após busca criteriosa das publicações, foi realizada a leitura dos títulos e resumos, bem como o estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão. Posteriormente, as teses e dissertações localizadas foram lidas na íntegra, para possibilitar a descrição dos resultados e a afinidade com a temática desse estudo.

Como critérios de busca, a pesquisadora considerou as produções nacionais, encontrados com textos completos e disponíveis *online*. De tais buscas, com o descritor “*aprendizagem das alunas AND técnico em administração*” resultaram quatro teses de doutorado e 26 dissertações de mestrado *stricto sensu* que foram consultadas para essa revisão de literatura (tabela 1).

**Tabela 1** - Número de dissertações e teses consultadas – Base CAPES - descritor “*aprendizagem das alunas AND técnico em administração*”

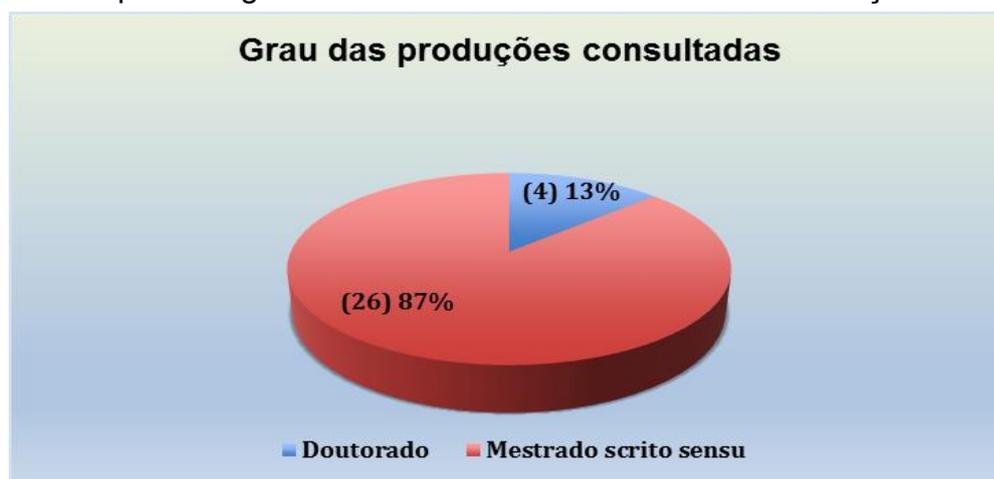
ANO	TOTAL	%	DOCTORADO (Teses)	MESTRADO <i>stricto sensu</i> (Dissertações)
2009	02	6,7		02
2010	03	10,0		03
2011	01	3,3		01
2012	03	10,0	01	02

2013	03	10,0		03
2014	03	10,0	01	02
2015	06	20,0	02	04
2016	01	3,3		01
2017	02	6,7		02
2018	06	20,0		06
TOTAL	30	100	04	26

Fonte: Dados organizados pela autora, com base na consulta à CAPES.

O gráfico 1 ilustra o cenário das consultas em termos percentuais, em que temos 87% das produções de mestrado *stricto sensu* e apenas 13% de teses da totalidade consultada.

**Gráfico 1** - Teses e dissertações quanto ao grau das produções (%) - descritor “aprendizagem das alunas *AND* técnico em administração”



Fonte: elaborado pela autora com base consulta ao catálogo CAPES.

Quanto ao critério de busca por períodos consultados, 2015 e 2018 foram os anos de maior concentração de produção, embora não seja um volume significativo (gráfico 2). Percebe-se uma evolução quantitativa nas pesquisas realizadas sobre a aprendizagem das alunas no período consultado, com tendências à estabilização.

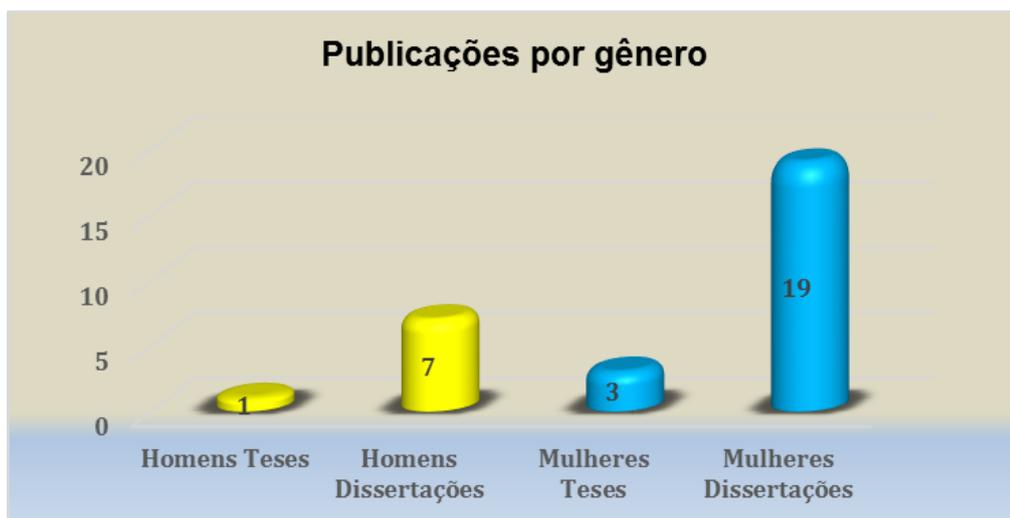
**Gráfico 2** - Ano das publicações (em valores absolutos) - descritor “aprendizagem das alunas *AND* técnico em administração”



Fonte: elaborado pela autora com base consulta ao catálogo CAPES.

Em relação ao gênero das/os pesquisadoras/es é possível verificar que (gráfico 3), a concentração das dissertações defendidas por mulheres ficou (63,3%) comparados aos homens (23,3%), o mesmo ocorreu com as teses, pois o cenário foi de 10,0% (mulheres) e 3,3% (homens).

**Gráfico 3** - Teses e dissertações publicadas por gênero (em valores absolutos) - descritor “aprendizagem das alunas *AND* técnico em administração”



Fonte: elaborado pela autora com base consulta ao catálogo CAPES.

Considerando o descritor “*aprendizagem AND imaginário docente*”, a busca

empreendida no período de 2009 a 2018, resultou em um total de 37 produções, sendo 12 teses de doutorado e 25 dissertações de mestrado *stricto sensu* (tabela 2).

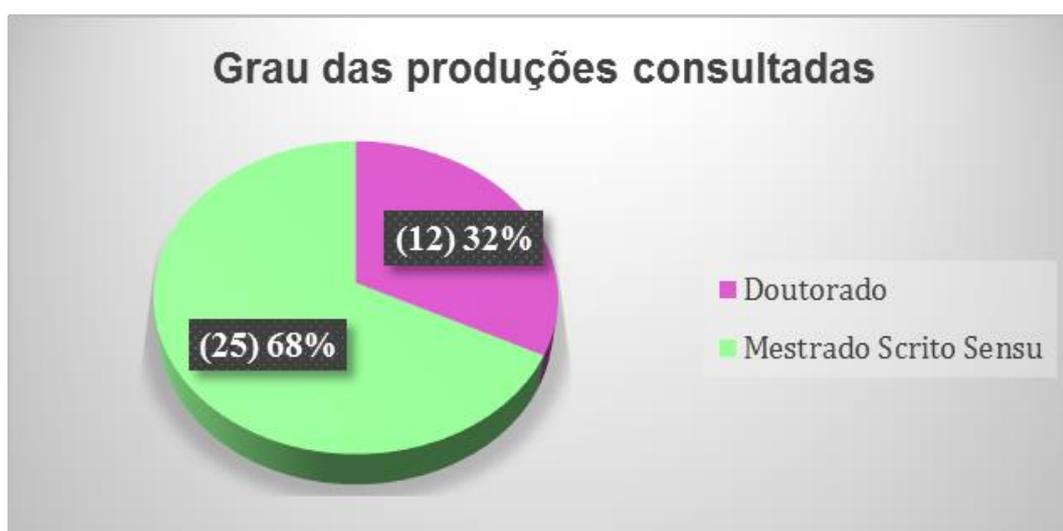
**Tabela 2** - Número de dissertações e teses – Base CAPES - descritor  
“aprendizagem AND imaginário docente”

ANO	TOTAL	%	DOUTORADO (Teses)	MESTRADO <i>stricto sensu</i> (Dissertações)
2013	08	21,6	02	06
2014	04	10,8	01	03
2015	04	10,8	01	03
2016	06	16,3	03	03
2017	08	21,6	03	05
2018	07	18,9	02	05
TOTAL	37	100	12	25

Fonte: Dados organizados pela autora, com base na consulta à CAPES.

O gráfico 4 mostra, em termos percentuais, o cenário das produções consultadas para realização desse estudo sob a perspectiva desse descritor. Também neste descritor, a concentração recai nas dissertações mestrado *stricto sensu* (68%), seguidas de 32% de teses de doutorado.

**Gráfico 4** - Teses e dissertações quanto ao grau das produções (%) - descritor  
“aprendizagem AND imaginário docente”



Fonte: elaborado pela autora com base consulta ao catálogo CAPES.

Quanto ao critério de inclusão nos períodos consultados, no período de 2009 a 2012 não constam produções de nenhum grau com o referido descritor. Observa-se, também, que nos demais anos, o número de produções apresenta pequenas oscilações (gráfico 5).

**Gráfico 5** - Ano das publicações (em valores absolutos) - descritor “aprendizagem *AND* imaginário docente”



Fonte: elaborado pela autora com base consulta ao catálogo CAPES.

Quanto ao gênero das/os pesquisadoras/es é possível verificar que (gráfico 6), a concentração ficou por conta das mulheres, tanto nas teses quanto nas dissertações, representando 24,3% e 54,1% respectivamente em comparação aos homens 8,1% e 13,5% respectivamente.

**Gráfico 6** - Teses e dissertações publicadas por gênero (em valores absolutos) – descritor “aprendizagem AND imaginário docente”



Fonte: elaborado pela autora com base consulta à CAPES

As buscas, para ambos os descritores, foram focadas nas áreas de conhecimento “educação” e “ensino” e como grande área de conhecimento as ciências humanas e multidisciplinar como opção de refinamento.

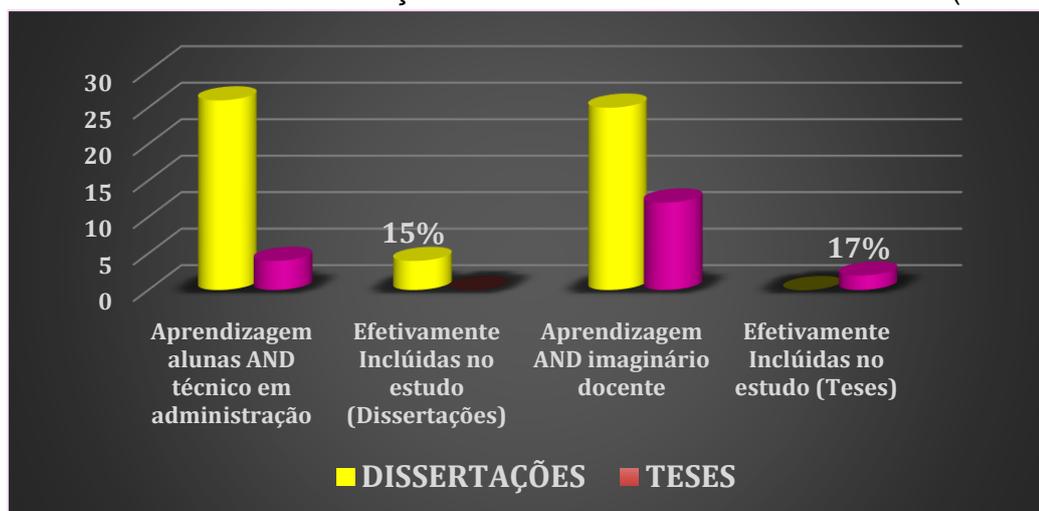
Ressalta-se que a pesquisadora chegou a cogitar e pesquisar esses descritores de forma unificada, mas os resultados foram significativamente menores do que no formato supracitado e na íntegra não dialogavam com a temática em questão.

As produções encontradas foram armazenadas, lidas e analisadas pela pesquisadora, sendo consideradas somente as dissertações e teses que efetivamente mantêm alguma associação com o estudo em questão. A tabela 3 e o gráfico 7 respaldam esse raciocínio.

**Tabela 3** - Inclusões de teses e dissertações por descritores – Base CAPES

Descritores	Aprendizagem alunas AND técnico em administração	Efetivamente <b>Incluídas</b> no estudo (Dissertações)	%	Aprendizagem AND imaginário docente	Efetivamente <b>Incluídas</b> no estudo (Teses)	%
DISSERTAÇÕES	26	4	15,4	25	0	0
TESSES	4	0	0	12	2	16,7
TOTAL	30	4	15,4	37	2	16,7

Fonte: elaborado pela autora com base consulta ao catálogo CAPES

**Gráfico 7 - Teses e dissertações efetivamente incluídas no estudo (em %)**

Fonte: elaborado pela autora com base consulta ao catálogo CAPES.

Os critérios de inclusão efetiva perpassaram pela intenção de reconhecer nestas dissertações e teses o que vem sendo pensado e discutido sobre o imaginário docente e aprendizagem das alunas no curso Técnico em Administração. Nesta ótica, conforme a tabela 3 e o gráfico 7, o aproveitamento, em termos percentuais foi de 15,4% das dissertações com o descritor “aprendizagem das alunas *AND* técnico em administração” seguidos de 16,7% das teses com o descritor “aprendizagem *AND* imaginário docente”. Observa-se que em ambos os descritores, ora foram excluídas dissertações, ora teses, por se repetirem e/ou não atenderem ao critério de conexão com esta pesquisa. No quadro 1 são apresentadas as dissertações e teses efetivamente consideradas nesse estudo, em que na sequência foram descritas considerando-se os seguintes aspectos: tipo de abordagem, temática, problemática, objetivo geral, natureza da pesquisa, método, instrumentos utilizados, participantes, principais técnicas de pesquisa utilizadas e principais conclusões relatadas em cada uma das produções. As produções foram identificadas por D = dissertação; T = tese e numeradas de forma sequencial, sendo assim temas: D1...D4; T1 e T2.

**Quadro 1 - Dissertações e Teses incluídas no estudo**

<b>TÍTULO</b>	<b>ANO</b>	<b>AUTOR</b>
Educação profissional e relações de gênero: razões de escolha e a discriminação  <b>(D1)</b>	2015	ANDRÉIA DE ALMEIDA
Relações de gênero e sexismo na educação profissional e Tecnológica: as escolhas das alunas dos cursos técnicos do CEFET-MG  <b>(D2)</b>	2016	SABRINA FERNANDES P. LOPES
Constituição identitária de jovens estudantes de informática: um estudo a partir das questões de gênero  <b>(D3)</b>	2014	NIELSEN JESUS F. SPECHT
Quem disse que não é coisa de menina? Provoações acerca das relações de gênero no Ensino Técnico em Agropecuária do IFRS – Campus Bento Gonçalves  <b>(D4)</b>	2014	EDSON CARPES CAMARGO
Os Imaginários e os Trajetos Formativos de Professores iniciantes de Matemática  <b>(T1)</b>	2018	LUCIANA MARTINS T. LINDNER
O imaginário e a formação docente: reflexões sobre a docência universitária a partir de uma cultura colaborativa  <b>(T2)</b>	2017	VANESSA. VASCONCELLOS

Fonte: elaborado pela autora com base consulta à CAPES.

A dissertação (D1), intitulada “Educação profissional e relações de gênero: razões de escolha e a discriminação”, elaborada por Andreia de Almeida (2015), apresentou como problemática: por que alguns cursos ou áreas relacionados à indústria, apesar dos avanços do movimento de igualdade entre os gêneros, ainda

apresentam diferenças significativas no número de homens e mulheres matriculados?. Para a coleta dos dados foi utilizado questionário com uma amostra de 25 estudantes, sendo 13 homens e 12 mulheres do curso técnico em automação industrial. Esta dissertação nos permite um olhar sobre as escolhas profissionais, pontuando que “a construção social do ‘ser homem’ e o ‘ser mulher’ enraizada na sociedade” ficou clara e, “como esse fato ainda direciona não só as escolhas profissionais”, bem como as influencia (p. 93) e, salientando que:

a escolha e as oportunidades profissionais não são coisas que podem ser explicadas pelo aspecto biológico ou natural. Estão ligadas às condições sociais e podem sofrer a influência da trajetória escolar dos indivíduos. Também é importante chamar a atenção para o fato de que, para os jovens das classes populares e de pouca escolaridade, as opções profissionais são restritas, se compradas com a situação na qual os jovens das classes médias e altas fazem suas escolhas (ALMEIDA, 2015, p. 73).

Quando a autora menciona que as escolhas estão ligadas às condições sociais, nos remete ao que Castoriadis (1987) refere sobre a possibilidade de as pessoas encontrarem um sentido nas significações sociais já instituídas pela sociedade.

Em sua conclusão, Almeida (2015) alude que os motivos apontados pela busca da formação profissional, os alunos do sexo masculino indicaram a identificação com a área, seguida pela possibilidade de ascensão profissional e social, a satisfação pessoal e qualidade do curso. Para as mulheres, as motivações diferem dos homens: a influência exercida pela qualidade do curso, seguida pela possibilidade e ascensão profissional e financeira, além da possibilidade de prosseguimento dos estudos. Quanto ao questionamento central, a conclusão é de que cursos voltados para a indústria, como o curso técnico em automação industrial, ainda tem reconhecimento social destinados aos homens, fato esse expresso no preconceito sentido pelas alunas pesquisadas.

A dissertação (D2) sob o título “Relações de gênero e sexismo na educação profissional e Tecnológica: as escolhas das alunas dos cursos técnicos do CEFET-MG”, de Sabrina Fernandes Pereira Lopes (2016) também aborda os aspectos das escolhas, porém numa discussão imbricada com relações de gênero e sexismo.

nos dois cursos analisados, com maior e menor participação feminina, percebe-se a luta pela modificação da situação da mulher. Enquanto as alunas do curso técnico em mecânica buscam a desconstrução da segregação horizontal, adentrando em grupos anteriormente reservados apenas aos homens e, também a segregação vertical, buscando opções de

cursos para sua ascensão profissional futura. Já aquelas que optaram pelo curso tradicionalmente feminino, essa escolha não foi feita de forma cega. As alunas demonstram conhecer essa realidade sexista e, embora ingressem em áreas profissionais feminilizadas, assumem uma postura combativa contra a desvalorização dos conhecimentos ditos femininos, de sua naturalização e, portanto, não exigência de formação específica. Infere-se que a escolha por um curso com histórico de grande presença feminina aparece mais como um ato de rebeldia, uma negação da valorização única das ciências exatas, do que como uma aceitação tácita das regras sexuadas socialmente estabelecidas (LOPES, 2016, p. 90-91).

Trata-se de uma pesquisa realizada no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) em que analisa as escolhas de alunas por determinados cursos, em detrimento de outros. De ordem qualitativa, com levantamento teórico-documental, tendo como fonte de dados empíricos os Censos Escolares do INEP e entrevistas semiestruturadas com alunas dos Cursos Técnicos em Hospedagem e Mecânica do CEFET-MG. Para a análise dos dados foi utilizada a Análise Crítica do Discurso e os resultados evidenciaram deslocamentos e permanências na dinâmica das relações de gênero durante o acesso e permanência das meninas na Educação Profissional e Tecnológica. Destacam-se os preconceitos presentes nos cursos de maioria masculina e a continuidade da maior participação feminina em cursos relacionados às habilidades vistas como femininas.

Nielsen Jesus Ferreira Specht, em sua dissertação (D3) denominada “Constituição identitária de jovens estudantes de informática: um estudo a partir das questões de gênero” (2014), problematizou a seguinte questão: como alunas pertencentes a uma turma do curso técnico de informática de uma escola privada de Gravataí/RS percebem-se enquanto sujeitos inseridos em um ambiente predominantemente masculino?. O objetivo geral foi como se dá a constituição identitária de meninas frequentadoras desse curso de informática no que diz respeito às questões de gênero e o instrumento para coleta de dados foi entrevista semiestruturada com seis alunas. O pesquisador destaca que:

a pesquisa que teve como foco as jovens, apresentou uma sociedade ainda marcada pelas diferenças atribuídas a homens e mulheres, ditadas por construtos que vêm sendo propagados desde há muito tempo e que ainda respingam na contemporaneidade. Mesmo que alguns avanços tenham ocorrido, os espaços ocupados em instâncias profissionais por homens e mulheres continuam sendo diferentes (SPECHT, 2014, p. 63).

Partindo disso, o presente trabalho teve como um dos propósitos a discussão acerca do campo da informática, visto como um espaço de formação profissional,

enquanto contribuinte para a constituição de identidades de gênero e como as alunas pertencentes do curso técnico de informática se percebem inseridas num ambiente de predominância masculina. Para Louro (2014, p. 88) “[...] currículos, regulamentos, instrumentos de avaliação e ordenamento dividem, hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos”. Ao final desta pesquisa, de acordo com o pesquisador, percebe-se que a constituição identitária das jovens estudantes de informática é recorrentemente reconstituída, reconfigurada e imbricada por representações construídas social, cultural e historicamente.

Na dissertação (D4), que recebeu o título “Quem disse que não é coisa de menina? Provoações acerca das relações de gênero no Ensino Técnico em Agropecuária do IFRS – Campus Bento Gonçalves”, de Edson Carpes Camargo, (2014). Neste estudo, a problemática consistiu em investigar como ensinar meninas no curso técnico em agropecuária levando em consideração a formação técnica dos docentes que atuam no curso. O objetivo geral delineado foi o de identificar como os docentes do Curso Técnico em Agropecuária do IFRS – Campus Bento Gonçalves compreendem as relações de gênero que se estabelecem entre as alunas e os alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Como instrumento de coleta de dados adotado foi efetuada uma análise documental e entrevista semiestruturada com 12 docentes através da formação de grupos de discussão.

O autor deste estudo revela que na linha de discurso das/dos professoras/es ficou clara a reafirmação de uma “educação sexista no curso técnico em agropecuária”, entendendo como naturais comportamentos típicos de atenção, detalhe, organização e concentração como sendo das meninas em contrapartida ao entendimento de que força, desorganização e dificuldades na escrita são típicos dos meninos, o que acaba “invisibilizando o cotidiano e normalizando as ações por meio dos discursos”. (CAMARGO, 2014, p. 127). Neste sentido, conforme entendimento de Louro (2014) trata-se de algo construído culturalmente de forma ininterrupta e inacabada.

A tese (T1) defendida por Luciana Martins Teixeira Lindner (2018) intitulada “Os imaginários e os trajetos formativos de professores iniciantes de matemática” parte de uma premissa de que professores iniciantes de matemática são movidos por

imaginários, através do simbólico, em especial a concepção mítica (LINDNER, 2018).

o meu entendimento é que os primeiros imaginários emergentes destes professores de matemática foram os imaginários dos professores que têm nos inícios de suas carreiras as intimações inerentes do enfrentamento com o novo e as percepções de chegar onde sempre quiseram estar, o encontro com sua profissão (LINDNER, 2018, p. 114).

Para este estudo, foi problematizado: como se constituem os imaginários dos professores iniciantes de Matemática a partir do início desses professores na docência? O objetivo geral foi o de investigar como se constitui os imaginários sobre a docência presente no professor iniciante, formado em Matemática pela UNIPAMOA, entre 2010 e 2014, a partir do seu início na profissão. Trata-se de uma pesquisa fundamentada na Antropologia do Imaginário e nos processos (auto)formativos com vistas nas experiências vividas e nos trajetos formativos destes professores iniciantes. A investigação foi realizada perpassando do individual ao coletivo, com quatro docentes (três mulheres e um homem). Cada um produziu três modalidades de narrativas, distintas. A análise dos dados vinculou-se à metodologia do tipo mitocrítica proposta por Gilbert Durand. Os resultados remetem ao fato de que este estudo traz como grande mitema o elemento simbólico do Centro, que significa o encontro com uma unidade profissional, aqui entendido como o encontro com os seus “mundos”, o centro de suas salas de aula.

A tese (T2) intitulada “O imaginário e a formação docente: reflexões sobre a docência universitária a partir de uma cultura colaborativa”, de Vanessa Alves da Silveira de Vasconcellos (2017) traz uma reflexão de que “as crenças e concepções que direcionam as práticas dos/as docentes do ensino superior devem ser repensadas e ressignificadas [...]” (VASCONCELLOS, 2017, p.152), pois de acordo com as percepções dos/as professores/as, esses/as constituíram suas práticas docentes via reprodução da sua vivência enquanto aluno/a e espelhados em professores/as que lhes marcaram positiva e negativamente em sua trajetória escolar e acadêmica. Problematizou-se de que forma uma proposta de trabalho através de práticas colaborativas favorecem a formação do professor de ensino superior? E apresentou como objetivo geral compreender como o impacto e a forma como as práticas colaborativas favorecem a formação do professor de ensino superior e (res)significam as práticas pedagógicas do docente universitário. O instrumento utilizado para coleta

dos dados foi a observação empática de pares multidisciplinares. Nos resultados, segundo a pesquisadora, foi possível detectar na produção desta tese que o desenvolvimento de práticas que promovem a partilha, a colaboração, o apoio no colega, incidem na formação docente. Essa afirmativa foi constatada pelo fato de que é a partir da confiança entre os pares que a aprendizagem docente é favorecida pelos encontros potentes, dos quais expandem as formas de pensar, agir e compreender a realidade, assim como possibilitam o (trans) formar-se no exercício da docência.

Nas pesquisas empíricas selecionadas e sintetizadas no quadro 1, pode-se perceber que as dissertações apresentam como foco de *corpus* investigativo o ensino técnico de automação industrial, hospedagem e mecânica, informática e agropecuária, enquanto as teses focaram na formação do docente de matemática e do docente universitário, respectivamente. De todo modo, todas as produções guardam alguma semelhança entre si, tendo como pano de fundo o imaginário e/ou as designações de gênero. Não foi encontrado nenhum estudo acerca do ensino Técnico em Administração, tampouco com olhares sob o imaginário docente e a aprendizagem das alunas.

À guisa de conclusão destes seis estudos pesquisados e selecionados, observa-se que ainda perdura o entendimento de que determinados cursos técnicos, como os voltados por exemplo à área industrial e tecnológica, são socialmente reconhecidos como sendo do universo masculino, reforçando-se dessa maneira práticas sexistas.

Por outro lado, conforme as pesquisas o espaço das mulheres tem sido reconstruído e reconfigurado, em especial nos “bancos escolares” e, em se tratando do imaginário, percebe-se as salas de aulas como uma forte representação simbólica de mundo para as/os docentes.

Feitas tais considerações, passemos ao próximo capítulo em que o foco recai sobre o percurso metodológico, contendo os procedimentos metodológicos que foram adotados para a realização desta pesquisa.

### **3 PERCURSO METODOLÓGICO**

Neste capítulo são apresentados os passos percorridos e os meios utilizados

para o desenvolvimento da pesquisa. São descritos o tipo de pesquisa, a justificativa de sua escolha, a caracterização do local da pesquisa e dos seus/suas participantes da pesquisa, os instrumentos para a coleta de dados – que ocorreu em duas fases, sendo a primeira com aplicação de um questionário e a segunda fase contemplou uma entrevista semiestruturada.

Sendo assim, optou-se pela pesquisa de natureza qualitativa, que visasse atender o objetivo geral “analisar o imaginário social das/dos docentes sobre a aprendizagem das alunas do curso Técnico em Administração, numa escola de ensino técnico privado de Porto Alegre/RS. Por conseguinte, foram levantadas junto às/aos docentes, percepções acerca de suas crenças quanto à aprendizagem das alunas no curso técnico em questão.

Cabe ressaltar que pesquisar sobre o imaginário social é desafiante, em virtude de que tal temática dialoga com a subjetividade e, por um longo período não era cientificamente bem visto, pois não figurava na lista daquilo que era reconhecido como pensamento científico. Esse pensamento deveria ser necessariamente comprovado, e quando não comprovado era designado como conhecimento inexato, portanto rejeitado. “As ciências sociais não podem produzir previsões fiáveis, porque os seres humanos modificam seu comportamento em função do conhecimento que sobre ele se adquire” (SANTOS, B. 2018, p. 20).

Nesta perspectiva, Santos B. (2018, p. 64) nos apresenta o paradigma emergente em um discurso sobre as ciências, referindo que o conhecimento desse paradigma tende a ser um conhecimento não dualista, fundando-se “na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco considerávamos insubstituíveis, tais como natureza / cultura, subjectivo/objectivo, colectivo / individual, dentre outras [...]”, forçando ciências como antropologia, geografia e psicologia a se adequarem.

As fontes de coleta de dados consistiram na aplicação de um questionário com questões abertas e fechadas e de entrevista semiestruturada com as/os docentes que registraram interesse em participar da segunda fase investigatória, denominada de entrevista, além da pesquisa bibliográfica através de uma síntese geral sobre os principais trabalhos realizados que oportunizaram o fornecimento de dados atuais e

relevantes relacionados à temática, bem como contribuições de renomados/as autores/as e pesquisadores/as.

### **3.1 Caracterização do local da pesquisa**

Esse estudo teve como local de pesquisa uma instituição de Ensino Técnico, da rede privada, situada em Porto Alegre/RS. A escolha dessa escola se deu por conta do vínculo institucional da pesquisadora com a referida, na condição de professora e Coordenadora Técnica do eixo Gestão e Negócios, facilitando dessa forma o acesso às/aos docentes. Neste sentido, ratifica-se que a escola em questão serviu de canal de acesso para viabilizar as investigações junto ao corpo docente, aqui compreendidos como sujeitos da pesquisa.

Ressalta-se que a escola foco desse estudo faz parte de um grupo de Faculdade & Escola Técnica. Em vias de completar três décadas de existência, tendo sido fundada com propósito comercial, na qual intencionava-se vender 60 equipamentos de informática e periféricos, além de prestar serviços em desenvolvimento de sistemas. Em paralelo, surgiu a oportunidade para ensinar computação aos compradores da empresa que ao concluírem as capacitações recebidas, adquiriam os equipamentos. Tais aulas de capacitação em informática eram conduzidas pelos dois sócios (um homem e uma mulher), sendo ele/a, portanto o/a primeiro/a docente da instituição.

Em 1998, a Instituição de Ensino ingressou na educação técnica, com o advento da reforma da atual LDB, que alterou o nome de “segundo grau” para “ensino médio”, separando o curso técnico das demais modalidades, oportunizando, dessa forma, às escolas possibilidades de ofertas exclusivas de ensino técnico. Nesta época, a referida instituição de ensino aproveitou esta oportunidade e passou a ministrar o curso Técnico em Informática e, em 2000, o curso Técnico em Gerência Empresarial<sup>4</sup>, primeiro curso na área administrativa da então instituição de ensino técnico. Em 2005, a empresa abriu a primeira faculdade de tecnologia e passou a ministrar cursos

---

<sup>4</sup> Primeira denominação do curso técnico, que mais tarde recebeu a denominação de curso técnico em administração que vigora até os dias atuais, desde 2007.

superiores de Tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas e de Processos Gerenciais e Comerciais. Em 2008, passou a ministrar cursos Técnicos na modalidade de Ensino a Distância (EAD) e em 2012 iniciou um *Projeto de Expansão* com a abertura de escolas-polo no interior do RS, passando a ministrar cursos de qualificação na área administrativa, modalidade Ead. Três anos depois, a Instituição tomou a decisão de extinguir efetivamente essas unidades polos, do interior do Estado.

Atualmente, a instituição possui duas faculdades, com seis cursos presenciais e um curso na modalidade EaD, na área tecnológica, que são: Processos Gerenciais, Gestão Comercial, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Logística e Gestão Financeira, sendo que os dois primeiros são ofertados na modalidade presencial e EaD. Oferta, também, dois cursos na pós-graduação: Formação Pedagógica para Professores e Gestão Estratégica de Pessoas e de Negócios. Neste ano, tramitou junto ao MEC o curso de graduação em Pedagogia, na modalidade EaD. Os cursos profissionalizantes, Inglês e Cursos Técnicos do eixo gestão e negócios, no qual o curso Técnico em Administração é ofertado ocorrem nas modalidades presenciais e EaD, enquanto cursos técnicos de Recursos Humanos, Logística, Marketing e Contabilidade ocorrem somente na modalidade EaD, além do Técnico em Informática. A instituição, além da mantenedora, possui 17 escolas situadas em Porto Alegre, região metropolitana e interior do Estado. O quadro docente total é formado por 85 profissionais (professoras e professores), que atuam nos níveis técnicos e superior (tecnólogos).

### *3.1.1 Cursos Técnicos e o seu funcionamento*

Em 1998, quando a Instituição passou a oferecer cursos técnicos, a área da informática foi a primeira a ser contemplada e, posteriormente, os cursos técnicos do então Eixo Gestão e Negócios, sendo o Técnico em Administração o primeiro do referido eixo. Quando os cursos técnicos iniciaram, o cronograma de disciplinas seguia o modelo utilizado por todas as escolas técnicas da época, ou seja, cada dia era ministrada uma disciplina diferente. No entanto, em 2002 a Instituição inovou

quando os cursos Técnicos passaram a ser ministrados na forma de módulos, ao invés de denominar disciplina, oferecida de forma contínua. Esta inovação possibilitou a matrícula em qualquer período do ano, pois é possível o ingresso de novos/as estudantes a cada início de módulo, devido ao sistema rotativo. Quanto ao corpo funcional docente, até 2013, os/as docentes eram contratados como “instrutoras/es” por duas razões: eram profissionais especialistas de mercado e, na relação sindical da instituição, não se utilizava a nomenclatura “professor/a”. Essa denominação passou a ser utilizada quando da troca de tal representação sindical, passando então a ser representada pelo Sindicato dos professores do ensino privado do RS (Sinpro), em 2014, cabendo à instituição providenciar o reenquadramento dos cargos de “instrutores/as” para “professoras/es” nos cursos técnicos, o qual perdura até os dias atuais.

### *3.1.2 Cursos Técnicos do Eixo Gestão e Negócios*

O Técnico em Administração foi o primeiro curso técnico inspirado em conteúdo e estrutura de uma pós-graduação realizada pelos sócios, sendo pioneiro em sua época. Os demais cursos da área administrativa oferecidos pelo mercado se resumiam a ensinar conhecimentos básicos voltados às rotinas administrativas pontuais e operacionais.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 16/99, que trata das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico, através do Aviso Ministerial nº 382/98 “as diretrizes devem possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área”, complementando que compete à cada instituição a construção de seus currículos, estando atenta às particularidades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade, bem como o atendimento às demandas do discente, do mercado de trabalho e da sociedade. Diante desse cenário, desde então e respaldada por essa autonomia legal, que essa Escola foco do estudo propicia aos novos estudantes ingressarem nos cursos técnicos no 1º ciclo, composto pelos módulos introdutórios, em que um não é pré-requisito do outro. Já o 2º ciclo, composto por módulos mais

específicos, tem como pré-requisito os módulos do ciclo anterior. Em cada escola ocorre, em concomitância, um módulo do 1º ciclo e um módulo do 2º ciclo. Inicialmente o foco era atender o mercado somente com o curso Técnico de Administração presencial, mas em 2008 a Instituição passou a ministrar também cursos Técnicos na modalidade de Ensino à Distância (EaD) e passaram a fazer parte da grade de cursos os Técnicos em Contabilidade, Técnico em Logística, Técnico em Recursos Humanos e Técnico em Marketing. Todos os cursos técnicos do eixo gestão e negócios têm o 1º ciclo ministrado na modalidade presencial e o 2º ciclo na modalidade EAD, exceto o curso Técnico de Administração, que possibilita ao estudante cursar tanto o 1º ciclo quanto o 2º ciclo na modalidade presencial ou à distância. Além dos cursos/eixo já citados, a instituição ainda atua com o eixo Informática e eixo segurança, com curso Técnico de Segurança do Trabalho.

O curso Técnico em Administração, objeto desse estudo, está estruturado na instituição da seguinte maneira: é composto por 14 módulos, divididos em 1º ciclo (módulos comuns a todos os cursos do eixo) e 2º ciclo (específico por cada um dos cursos do eixo), sendo os do 1º ciclo: teoria geral da administração, comportamento organizacional, administração de recursos humanos, contabilidade gerencial, administração de marketing, economia e mercado, direito e legislação, organização, sistemas e métodos e planejamento estratégico. Os módulos que compõem o 2º ciclo são: administração financeira, gestão da qualidade, matemática financeira, produção e materiais e plano de negócios.

Conforme Parecer CNE/CEB nº 16/99, ofertar cursos com módulos neste nível educacional, é uma novidade proposta pelo Decreto Federal nº 2.208/97, proporcionando autonomia e flexibilidade às escolas técnicas de educação profissional, ampliando e focando naquilo que os trabalhadores, as empresas e a sociedade necessitam.

### **3.2 Caracterização dos participantes da pesquisa**

Os sujeitos pesquisados foram as/os docentes e os critérios de inclusão foram: ser docente efetivo dessa escola e atuantes no curso Técnico de Administração, na

modalidade presencial, que aceitaram participar do estudo e formalizaram seu “aceite” no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (vide apêndice A). O quadro de docentes que atendem a tais critérios é de 25 professoras/es, destes/as 23 efetivamente participaram da fase do questionário - homens e mulheres - das mais diversas formações e atuações profissionais, além da docência. Não foram incluídos como sujeitos de investigação as/os docentes atuantes em outros cursos técnicos da instituição ou atuantes da modalidade EaD. Dentre os/as docentes que responderam o questionário, oito docentes se dispuseram a realizar a entrevista, sendo sete professoras e um professor.

### **3.2.1 Procedimentos éticos**

A pesquisadora atentou para os cuidados necessários na condução da pesquisa, sob a perspectiva da ética que toda pesquisa demanda. Portanto, os sujeitos participantes tomaram ciência do termo de livre consentimento (Apêndice A), assim como foram notificados de que manter-se-ia o sigilo, confidencialidade e a identidade dos sujeitos participantes. Outrossim, a Resolução Nº 510/2016 dispõe sobre as normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, alertando para tais cuidados, assim como não revelar dados que remetam à identificação do sujeito.

### **3.3 Instrumentos para a coleta de dados**

Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 68) “a coleta de dados é a busca por informações para a elucidação do fenômeno ou fato que o pesquisador quer desvendar.” Para Yin (2001), coletar dados vai além do simples registro das informações, requerendo interpretação dessas por parte do pesquisador à medida que estão sendo coletados e identificação de acréscimos de fontes de evidências, por contradições entre as fontes adotadas.

Adotou-se como instrumento para a coleta de dados, nesta pesquisa, um questionário com questões abertas e fechadas (de múltipla escolha), além de entrevista semiestruturada. O questionário foi estruturado por blocos (Apêndice B),

sendo o primeiro bloco com oito questões com o propósito de explicitar o perfil docente pesquisado. O segundo bloco contemplou cinco questões visando atender o objetivo geral da pesquisa e os demais blocos foram elaborados com vistas ao atendimento dos objetivos específicos, totalizando cinco questões, diluídas entre os três objetivos específicos propostos para esse estudo. Em algumas questões foi requerida a complementação da resposta. Foi aplicado por meio da plataforma *online Google Form* com a devida autorização assinada e formalizada pelo/a participante (Apêndice A), através da informação introdutória sobre o objetivo da pesquisa, em que ao clicar em “pesquisa”, declarou entender os objetivos, considerando-se participante da pesquisa e prosseguindo para a fase do questionário. Para a fase da entrevista, foi contemplado um espaço em que o/a respondente pôde se colocar à disposição para a fase investigatória, ou seja, a entrevista semiestruturada.

### 3.3.1 Questionário

O questionário (Apêndice B) foi estruturado com perguntas abertas e fechadas acerca das concepções da aprendizagem das alunas à luz do imaginário social docente e em consonância com os objetivos propostos. De acordo com Gil (2008) trata-se de uma técnica investigativa que contém uma série de questões direcionadas às/aos respondentes para fins de obtenção de informações sobre conhecimentos, percepções, expectativas, dentre outros. Esse instrumento, assim como outros, apresenta vantagens tais como:

[...] possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; garante o anonimato das respostas; permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (GIL, 2008, p. 122).

Porém, o questionário não nos fornece apenas benefícios, pois apresenta também algumas limitações, dentre elas “impede o conhecimento das circunstâncias em que será respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas” e “impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas” (Ibid, p. 122), lembrando que essa última limitação em

virtude da facilidade de acesso e comunicação entre as partes envolvidas, além da utilização do recurso WhatsApp, pela pesquisadora foi mitigada.

Esse instrumento, conforme mencionado em outro momento desse estudo, foi executado via *Google Form*, enviado por e-mail e *WhatsApp* no mês de setembro, para as/os professoras/es do ensino Técnico em Administração, em conformidade com os critérios de inclusão preestabelecidos.

### 3.3.2 *Entrevista semiestruturada*

O formato da entrevista escolhido pela pesquisadora foi a semiestruturada, formatada através de um roteiro com cinco questões norteadoras (Apêndice C), a fim de explorar junto às/aos entrevistadas/os seus entendimentos acerca da temática em questão e como lidam com o seu imaginário no que tange à aprendizagem das alunas de um curso Técnico em Administração.

O autor Gil (2012, p. 109) refere a entrevista como sendo “[...] a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. Portanto, a entrevista propicia interação entre as partes envolvidas e trata-se de uma das técnicas de coleta de dados comumente utilizadas nas ciências sociais. Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.”

Após a coleta dos dados, a pesquisadora examinou e os interpretou segundo a análise de conteúdo de Bardin (2011), por considerá-la uma forma propícia para tratar esses elementos da pesquisa. A autora define a análise de conteúdo como sendo uma junção das mais diversas técnicas de análise das comunicações e que não foca apenas na descrição do conteúdo e, sim, nos ensinamentos advindos desses. Bardin (2011) estabeleceu distintas fases cronológicas, que se constituem na organização da análise, são elas: pré-análise; exploração do material e o tratamento dos resultados, envolvendo inferência e interpretação.

A primeira fase, denominada pré-análise, consiste em efetuar inicialmente a chamada leitura “flutuante”, pois estabelece os primeiros contatos com os dados a serem analisados. A segunda fase, intitulada exploração do material, trata-se de uma fase longa e exaustiva, pois requer processos de codificações, decomposições, classificações e categorização de cada componente da amostragem de declarações ou documentos que serão analisados. Em relação à terceira e última fase, a autora refere-se ao tratamento dos resultados obtidos e interpretação como sendo a etapa de adoção do tratamento dos dados, para fins de realização das análises interpretativas, investigando os significados dos resultados obtidos e os confrontando com o embasamento teórico.

Nesta pesquisa, os dados coletados foram classificados de forma sistemática através de seleção (exame minucioso dos dados) e codificação (técnica operacional de categorização). O propósito é de que essa classificação possibilite uma maior clareza e organização na última etapa dessa pesquisa, que é a elaboração do texto da dissertação.

#### 3.3.2.1 Participantes – fase entrevista

Para o/as oito docentes que manifestaram interesse na fase investigatória da pesquisa, ou seja, a entrevista, foi agendada uma data para a execução da referida entrevista. Essa manifestação ocorreu no ato do preenchimento do questionário *online*, no qual foi destacado um espaço para aceite ou não de participação nesta fase. Diante do aceite, foram realizadas entrevistas com sete professoras e um professor. A pesquisadora utilizou-se de uma amostragem não probabilística por conveniência que, conforme Churchill et al (2013) costuma ser utilizada em estudos de natureza qualitativa exploratória quando a relevância consiste em conceber ideias e não generalizações. Para Gil (2012), essa escolha, fica atrelada aos critérios do pesquisador e que tendem a procedimentos mais críticos ao validar os resultados encontrados. Entretanto, ressalta-se que a pesquisadora optou pela amostra por conveniência, em virtude da facilidade de acesso ao grupo amostral. Importante

lembrar, ainda, que esses/as professores/as também participaram da fase inicial, ou seja, o questionário.

#### **4 ANÁLISE DOS RESULTADOS**

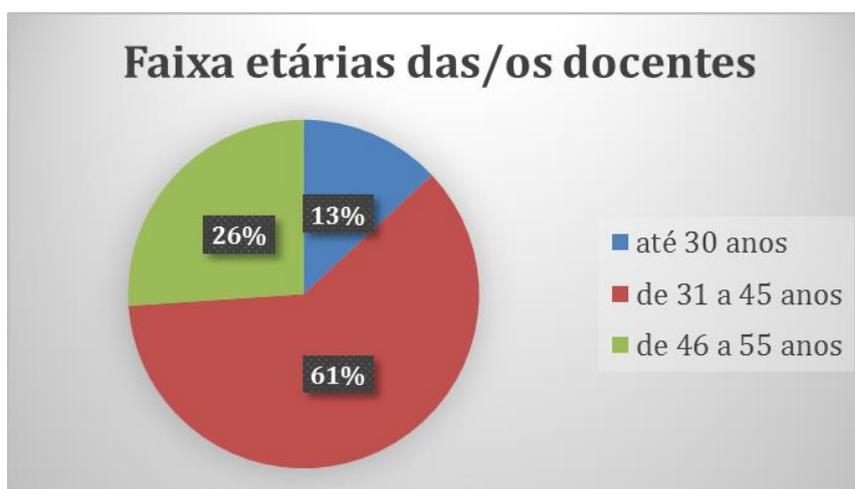
Neste tópico, são apresentadas as análises dos dados coletados nas fases do questionário e das entrevistas. Ratifica-se que o questionário foi enviado aos 25 docentes atuantes no curso Técnico em Administração e, destes obteve-se o retorno de 92%, ou seja, 23 respondentes efetivos. Após análise desses resultados, a pesquisadora debruçou-se na análise dos resultados coletados com o/as oito docentes, na fase da entrevista.

##### **4.1 Análise dos resultados dos questionários**

Neste subtópico, foram analisados os dados bibliométricos, após a fase da coleta utilizando-se o instrumento questionário (Apêndice B). O questionário foi elaborado com questões abertas e fechadas, em consonância com o objetivo geral e os objetivos específicos. Esse instrumento foi respondido por 23 docentes (sujeitos desse estudo) representando 92% dos/as docentes que efetivamente responderam aos questionamentos. Sendo oito professores (34,8%) e 15 professoras (65,2%), essa predominância de mulheres comunga com a tradição da docência como sendo de domínio feminino.

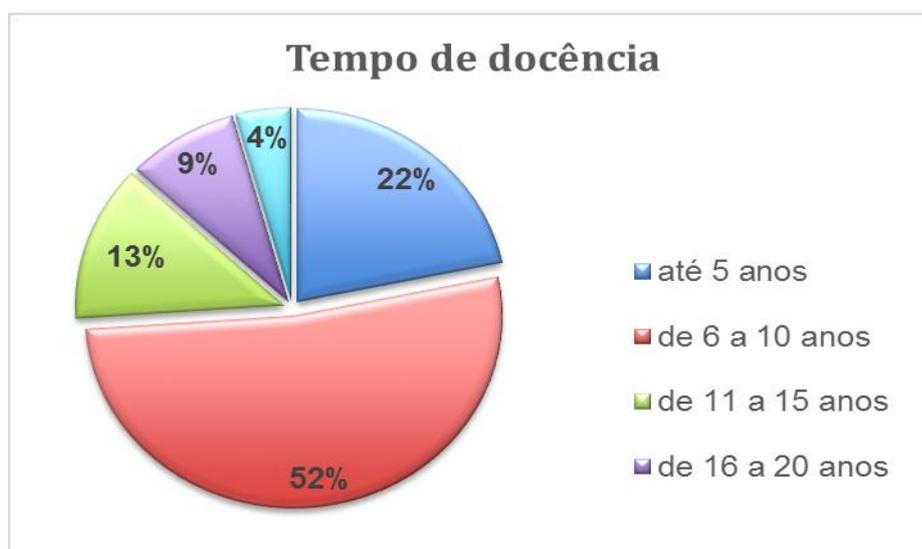
Ressalta-se que o questionário foi enviado somente às/aos docentes atuantes do Curso Técnico em Administração, do quadro funcional efetivo da escola e da modalidade presencial. Na sequência, a pesquisadora discorre sobre os resultados encontrados nesta primeira fase, analisando-os e interpretando-os à luz dos teóricos que respaldaram este estudo. Os questionamentos iniciaram pelos dados bibliométricos, a fim de traçar o perfil dos/as docentes participantes.

No quesito faixa etária (gráfico 8) percebe-se a predominância de docentes com idade entre 31 a 45 anos (61%).

**Gráfico 8 - Idade das/dos docentes**

Fonte: Elaborado pela autora - pesquisa 2019.

No tocante ao tempo em que tais docentes exercem o ofício da docência, destaca-se o tempo compreendido entre 6 a 10 anos predominantemente, com uma representatividade de 52% (gráfico 9). Cruzando-se esse dado com o anterior, pode-se deduzir que o ingresso na docência ocorreu na fase relativamente jovem dos/as docentes pesquisados/as.

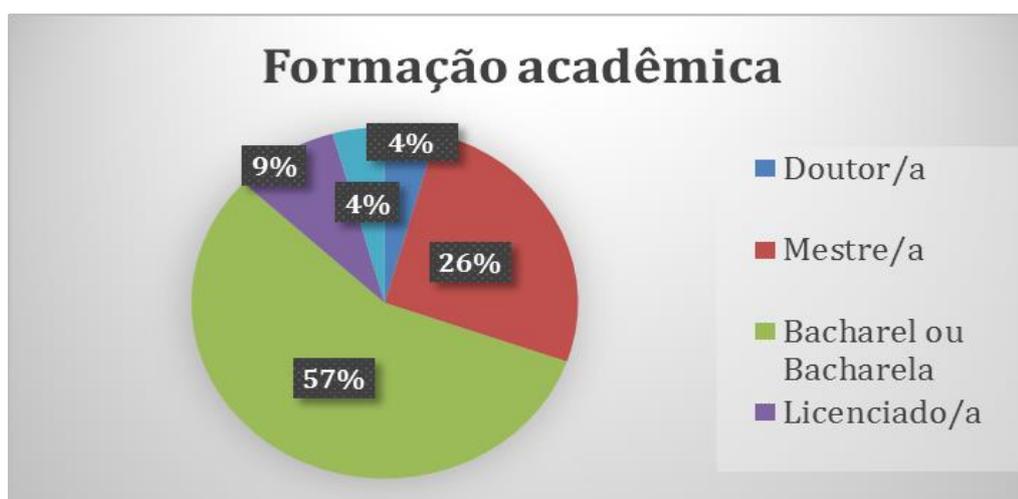
**Gráfico 9 - Tempo de docência**

Fonte: Elaborado pela autora – pesquisa 2019

Quando questionados/as sobre sua formação acadêmica, de acordo com o exposto no gráfico 10, Bacharéis ou Bacharelas em Administração lideram com 57%

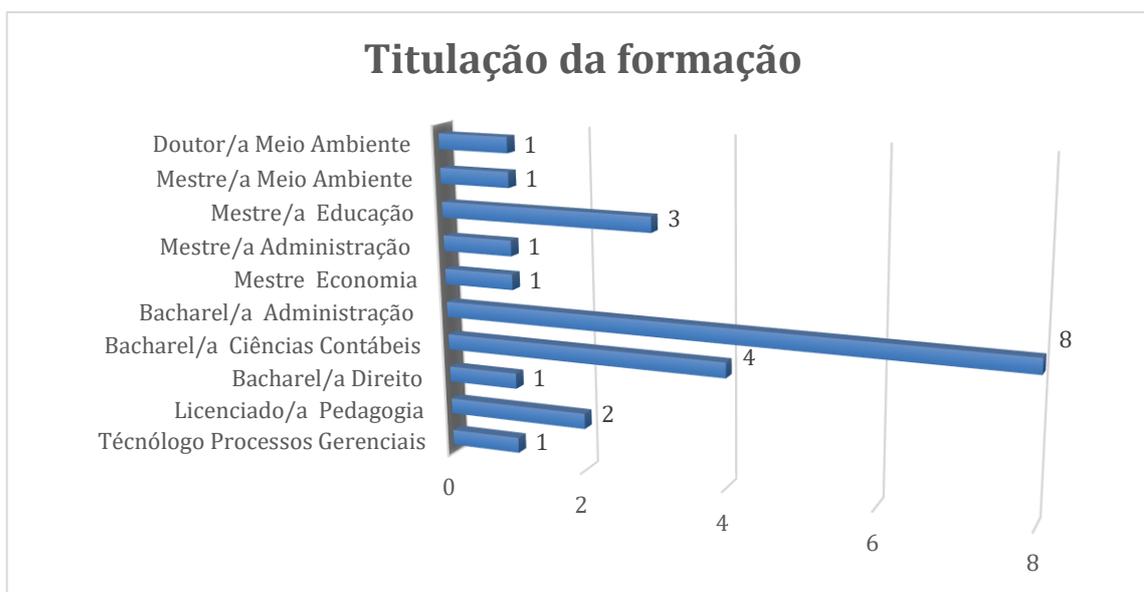
das/os respondentes. Importante considerar, também, a representatividade de Mestres/as atuantes (26%). Contudo, a predominância do/a bacharelado/a justifica-se por tratar-se de atuação de nível técnico, em que se valoriza o olhar especialista.

**Gráfico 10 - Formação acadêmica**



Fonte: elaborado pela autora – pesquisa 2019.

Quanto à titulação da respectiva formação (gráfico 11), apurou-se que 34,8%, ou seja, oito docentes possuem a titulação de Bacharelado/a em Administração, enquanto 17,4% possuem Bacharelado/a em Ciências Contábeis, ou seja, quatro docentes. As demais representatividades estão dispersas em especificidades variadas. Essa informação corrobora com a anterior, pois temos o predomínio de especialistas.

**Gráfico 11 - Titulação da formação**

Fonte: elaborado pela autora – pesquisa 2019

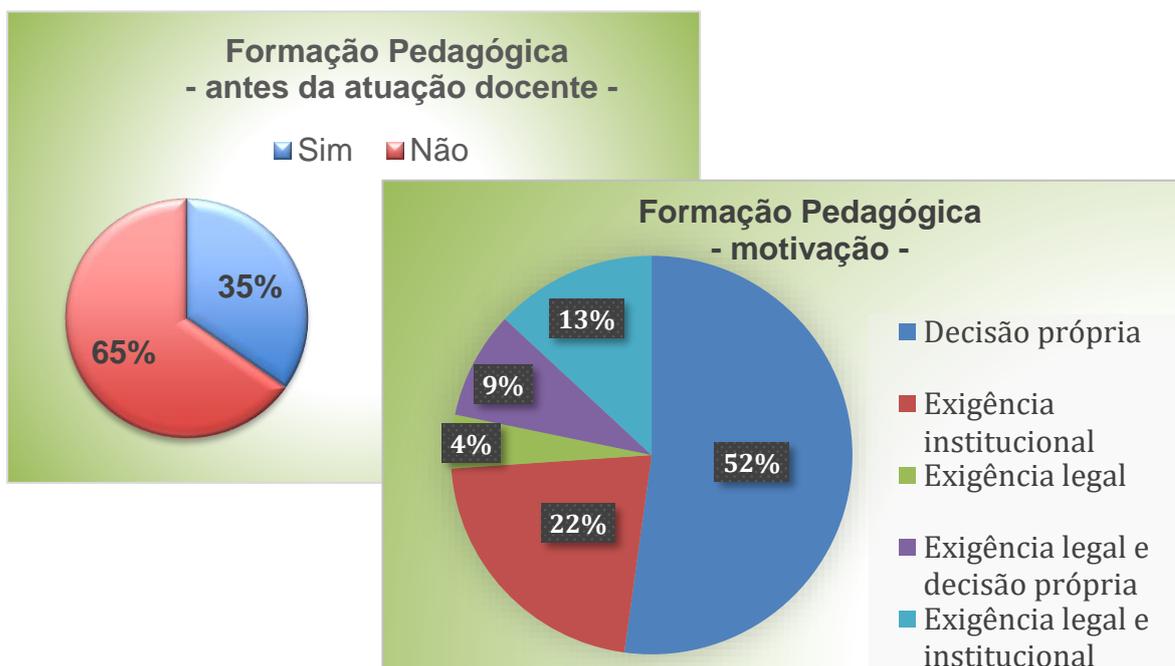
Ao analisar-se o tempo de formação (gráfico 12), as pesquisas apontaram que os/as docentes estão no *status* predominante de recentemente formados (48%). Entretanto, cabe salientar que ao registrar tal informação alguns docentes (em especial os/as mestres/as) consideraram a última formação, enquanto outros consideraram as primeiras formações. Neste sentido, observa-se uma mescla nas informações pertinentes à formação acadêmica aliada a formação continuada, assim como não condiz com o tempo predominante de exercício na docência.

**Gráfico 12 - Tempo de formação acadêmica**

Fonte: elaborado pela autora – pesquisa 2019.

Em relação ao fato dos/as docentes terem ingressado na docência com formação pedagógica (especialização *lato sensu*), observa-se que 65% não possuíam essa habilitação e, quando questionados sobre a necessidade em possuir formação pedagógica e quais as motivações, temos que 74% a realizaram de forma voluntária ou por exigência institucional (gráfico 13). Nesta perspectiva Zabala (2013), alude que a partir da compreensão da dinâmica da aprendizagem é que se torna possível ensinar.

Também, em relação à formação pedagógica, perguntou-se às/aos docentes se percebiam alguma diferença na condução de suas aulas antes e pós-formação. Foram unânimes em apontarem diferenças, tais como: compreensão da didática; dinâmica da aprendizagem; coerência ao desenvolver as aulas; linhas de raciocínios diferenciados em turmas com maiores dificuldades, quanto aos métodos; compreensão do papel do professor em sala de aula; visão abrangente de tudo que envolve a sala de aula; compreensão da evolução do aluno; metodologias diferenciadas; maior facilidade no planejamento das aulas; atividades lúdicas; ferramentas avaliativas; olhar de ação-reflexão-ação; visão da relação aluno *versus* professor *versus* instituição; educação interativa; exercício da empatia e novas formas de ensinar.

**Gráfico 13** - Formação pedagógica e sua motivação em fazê-la

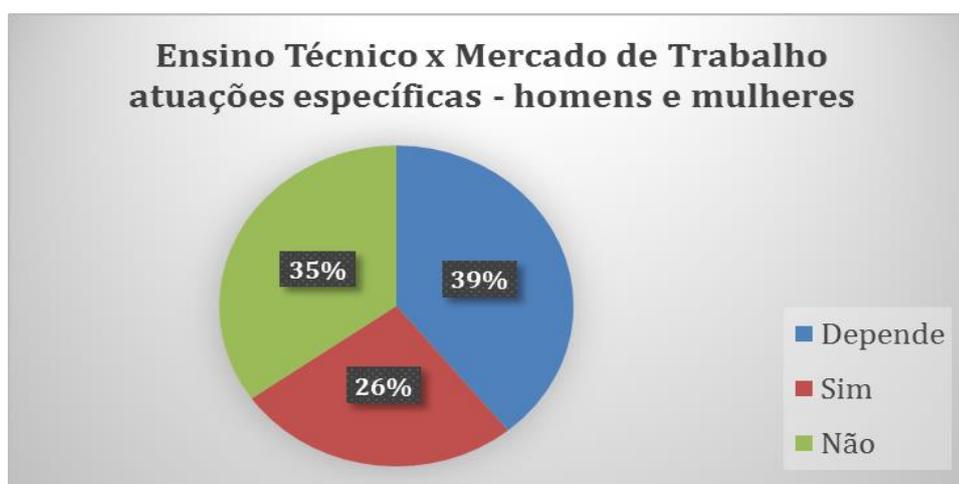
Fonte: elaborado pela autora – pesquisa 2019.

Na concepção dos/as docentes, não há distinção na aprendizagem das alunas do curso Técnico em Administração em relação aos alunos (56,5% das respostas), enquanto que 43,5% percebem distinções como o entendimento que as alunas são mais dedicadas, esforçadas, interessadas, compromissadas, determinadas e interativas, pois possuem uma maior predisposição ao novo e ao diferente; no Técnico em Administração ambos (alunos e alunas) apresentam as mesmas dificuldades de aprendizado. Aos alunos coube a descrição de que esses apresentam melhor raciocínio lógico. Contudo, uma descrição que chamou atenção refere-se ao registro que uma professora trouxe sobre a junção da menina com outra menina (conversam moderadamente), sem junção (são atentas), com meninos bagunceiros (muita conversa) e com meninos estudiosos (prestam atenção). No tocante a essas descrições, Quaresma da Silva e Mello (2008) sinalizam o que se entende como atitudes cabíveis às alunas, seja através de seus silêncios ou manifestações em sala de aula, segmentando dessa forma o que é aceitável para as alunas e para os alunos.

Quando questionados/as acerca do ensino técnico e mercado de trabalho, no que diz respeito à existência de atuações específicas para homens e mulheres (gráfico 14), percebe-se que as opiniões dos/as docentes foram equânimes. Os/as docentes

que entendem que esse cenário depende do mercado, a justificaram com olhares como: existem profissões específicas que podem favorecer o homem; existem cursos que tendem mais para os homens e outros para as mulheres, mas o mercado de trabalho absorve mais as meninas do curso Técnico em Administração, como uma questão cultural; os horários da noite são recomendados para homens, assim como atividades que exigem certos esforços; a crença de que existe ou deveria existir atuações específicas para os homens somente nos casos de exigência de força física. Aqueles/as que julgam não haver posições específicas para homens ou mulheres no mercado de trabalho, argumentaram que a cultura da sociedade é determinante em estimular meninos a conquistarem posições de destaque em detrimento das meninas; as diferenças ficam por conta das exigências das empresas. As/os docentes respondentes (26%) que defendem haver atuações específicas argumentaram que existem profissões que favorecem apenas ao homem, possuem a crença de que as atuações específicas, para esse ou aquele sexo, ocorre por conta das diferenças de remuneração; as mulheres apresentam mais facilidade de analisar o clima organizacional, em detrimento das dificuldades do homem; assim como a crença de que ainda há discriminação em algumas áreas devido a cultura. E que tal restrição é apenas cultural e não fisiológica. Contudo, as mulheres seguem com remunerações inferiores às estipuladas aos homens (IBGE, 2018).

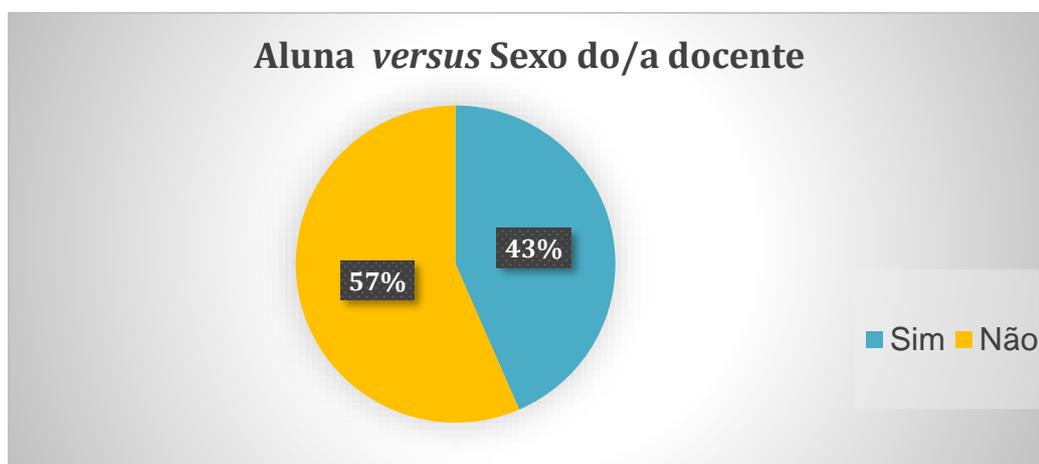
**Gráfico 14 - Ensino técnico e o mercado de trabalho**



Fonte: elaborado pela autora – pesquisa 2019.

Também foi questionado junto às/aos docentes se o comportamento das alunas em aula difere de acordo com o sexo do/a docente (gráfico 15) e, embora a maioria entenda que não difere, as opiniões dividiram-se sutilmente, pois a diferença é de 14 p.p (pontos percentuais) em relação ao entendimento de que o comportamento das alunas diferem quando a aula é conduzida por profissional do sexo feminino ou masculino. Ressalta-se que para esse questionamento solicitou-se que justificassem sua resposta e nos deparamos (por parte dos que entendem que sim), com crenças de que a figura masculina tende a gerar limitações ou mesmo um afastamento na relação, dadas as noções de papéis de homem e mulher na sociedade, de que ainda estamos vivendo num arquétipo em que o gênero faz diferença, seja na postura ou na forma de cobrança em relação ao aprendizado; apontaram que com professores as alunas são mais inibidas nos momentos de dúvidas; assim como foi apontado que com professor homem as alunas ficam mais estimuladas; com docente mulher algumas alunas tendem a se sentir incomodadas até se acostumar com o estilo de aula, no transcorrer das aulas muda e sente-se mais confortável para participar e contribuir nas aulas. Por fim consta, ainda, a crença de que as alunas respeitam mais os professores homens e vice-versa, talvez por ser uma construção cultural. Diante disso, Zaidman (2009, p. 84) pontua que “as relações de gênero podem ser consideradas um protótipo ou uma simples reprodução das relações entre grupos dominantes e dominados”.

**Gráfico 15** - Comportamento das alunas frente ao sexo do/a docente

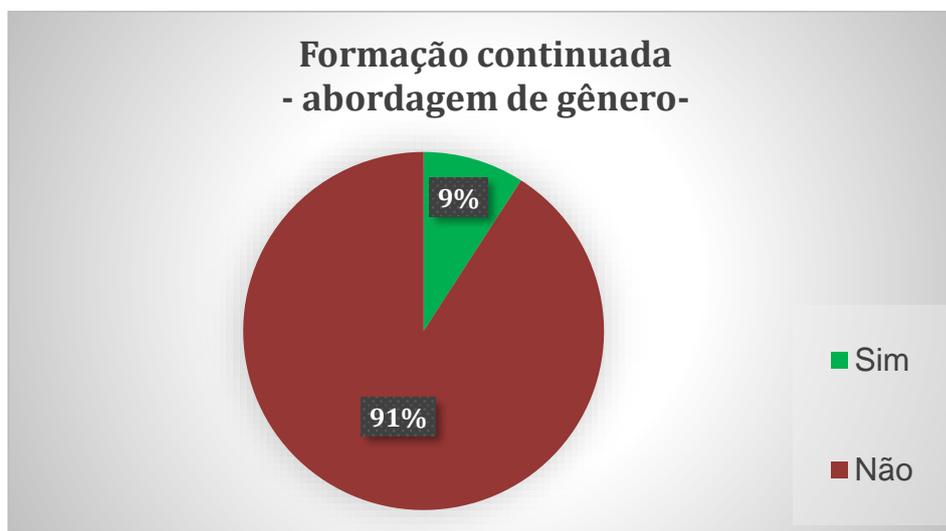


Fonte: elaborado pela autora – pesquisa 2019.

Diante da averiguação acerca de trocas de ideias com os/as colegas sobre situações preconceituosas e/ou discriminatórias com as alunas, os/as docentes dizem não possuir lembranças que remetam ao preconceito e/ou discriminação. Alguns/algumas docentes trazem a baixa relevância da ocorrência dessas discussões na sala dos/as professores/as, e outros/as, ainda, mencionam que não há troca, mas é perceptível a cultura machista.

No que diz respeito à investigação acerca da formação continuada dos/as docentes contemplar abordagens de gênero, o que vislumbramos é que 91% dos/das respondentes não são contemplados/as em suas formações continuadas com essas abordagens (gráfico 16), ou seja, não tiveram nenhum tipo de contato de compreensão conceitual acerca da temática. Um professor revelou ter tido contato através do mestrado, além de atuação em entidades sociais e participação de eventos da área e uma professora através do Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade (NUGED) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense (IFSUL), outra professora disse ter interesse na temática e um outro professor alega informar-se pela mídia eletrônica.

**Gráfico 16** - Formação continuada com abordagem de gênero



Fonte: elaborado pela autora – pesquisa 2019.

Quanto à influência do sexo feminino na aprendizagem no curso Técnico em Administração, sob o ponto de vista dos/as docentes, esses/as foram praticamente

unânimes (74%) em revelar que não há influência, comparados a 26% conceberem a influência do sexo feminino na aprendizagem (gráfico 17). Porém, quando instigados/as a justificar seu ponto de vista, temos que: as meninas recebem em sua infância, referências que não contemplam o perfil de gestão, comando e liderança; em alguns momentos, as meninas se mostram mais interessadas; as alunas são mais dedicadas e atenciosas; em muitas ocasiões, as mulheres têm maior compreensão das capacidades individuais, sabendo redirecionar o processo educacional, maior sensibilidade e percepção. Uma professora revela a crença de que existe influência para ambos os sexos, mas com um impacto maior junto às meninas; influencia na determinação para destacar-se no mercado de trabalho e no âmbito social acrescentam outros/as. Os/as docentes (74%) que não veem o sexo feminino como algo influenciador na aprendizagem, argumentaram que independe de sexo e, sim, de disciplina, vontade e comprometimento. Desses/as docentes, 13,04% defendem que ambos os sexos possuem capacidade intelectual, são iguais e há respeito mútuo. Durante um longo período, acreditava-se em argumentações científicas de que as mulheres possuíam capacidade intelectual inferior comparadas à capacidade dos homens (LÖWY, 2009).

**Gráfico 17 - Influência do sexo feminino na aprendizagem**



Fonte: elaborado pela autora – pesquisa 2019.

Quando indagados/as se homens são melhores administradores do que mulheres, os/as pesquisados/as foram uníssomos/as em dizer que não, pelas mais

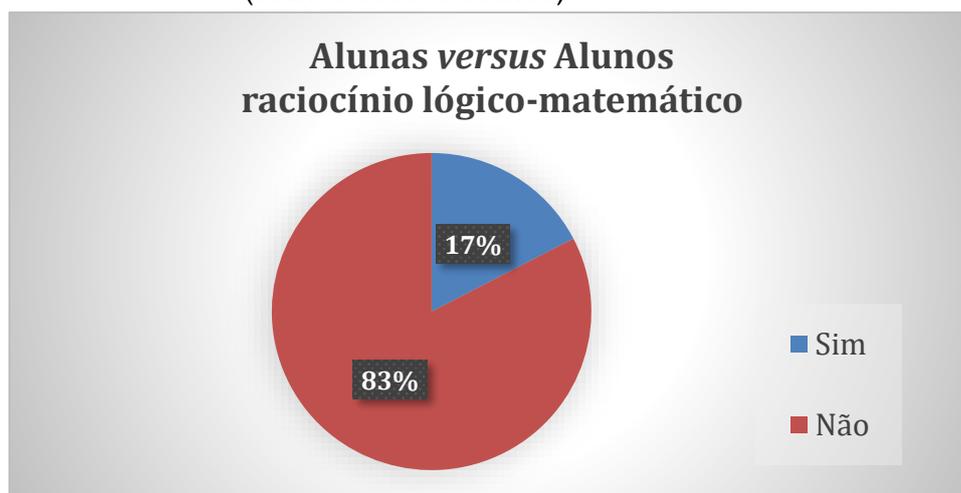
diversas razões, tais como: para o perfil de administrador clássico, talvez o homem se saia melhor, mas se for o estilo de gestão contemporânea, as mulheres saem à frente; o que importa é o esforço e dedicação de cada profissional e é a qualificação que os diferencia, pois ambos possuem as suas competências; no século passado pensava-se assim; a mulher possui visão panorâmica e o homem tem muito a aprender com ela ; depende do profissional, pois existem tanto homens como mulheres excelentes administradores/as. Ainda no imaginário de alguns/algumas docentes foram revelados que a mulher utiliza a razão e o coração, diferentemente do homem que utiliza apenas a razão; a mulher tem um campo de visão amplo e global, além de serem mais dedicadas e minuciosas; o tempo do sexo frágil nunca existiu, apesar de a mulher ter sido repreendida por muito tempo por conta de pensamentos machistas, relegando-a ao ofício do lar (mãe, esposa e doméstica) e se a fragilidade existe, é uma questão de biotipo. Uma das respondentes contribuiu afirmando que sexo não é definidor de capacidade intelectual e social, isso é uma construção cultural e, que inclusive algumas empresas voltam-se às práticas de culturas mais machistas. Um dos docentes pesquisados, embora afirme que o homem não é melhor administrador do que a mulher, fez um recorte aludindo que as mulheres preferem área de recursos humanos (RH), *coaching* e administrativa e os homens voltam-se para a área comercial, operacional ou de prestação de serviços. De acordo com IBGE (2018; 2019), embora as mulheres estejam mais escolarizadas e atuantes no mercado de trabalho, ainda se considera baixo o número de mulheres ocupando cargos de liderança, bem como suas remunerações são inferiores às percebidas pelos homens.

Observa-se grande diversidade de disciplinas assumidas pelos/as professores/as no curso Técnico em Administração, perceptível através do questionamento acerca das disciplinas em que atuaram no último semestre. Todos/as, de uma forma geral e, em maior ou menor grau, demonstraram, pelas suas respostas, que atuaram nas mais diferentes disciplinas componentes da matriz curricular do curso, inclusive as de raciocínio lógico-matemático. Do contingente pesquisado, apenas 13% não atuaram neste nível de conhecimento.

Nesta perspectiva, os/as docentes também foram questionados/as se nas disciplinas que requerem raciocínio lógico-matemático, ou seja, as de cálculos, as

alunas possuem mais dificuldades do que os alunos. A compreensão dos/das docentes é de que não existem diferenças (83%) entre os sexos no que tange às dificuldades em raciocínios lógicos-matemáticos (gráfico 18), pois de acordo com esses/as respondentes as alunas é que apresentam um melhor rendimento, aderindo aos exercícios e esclarecimento de dúvidas. As mulheres possuem menor capacidade racional é um mito, inclusive aprendem mais rápido pontua uma das respondentes; as alunas têm se destacado mais comparado aos anos anteriores. Entretanto, no entendimento dos/as docentes (17%) de que as alunas possuem mais dificuldade do que os alunos, temos que o interesse em entender o conteúdo que envolve cálculos e esclarecer dúvidas superam as dificuldades, gerando aprovação em maior índice do que os alunos. No modo geral, as alunas possuem mais dificuldades. De acordo com uma das docentes, especificamente, a sociedade instiga o raciocínio lógico do menino, por questões culturais, pois o “imaginário coletivo separa o que é de menino e o que é de menina”, conclui a docente. Imputar nas meninas a marca de que não possuem habilidades no raciocínio lógico-matemático, de forma generalizada, perpassa pelo imaginário instituído, onde se produzem e se classificam diferenças e desigualdades (PASSADOR, 2017).

**Gráfico 18** - Dificuldades de raciocínio lógico-matemático (alunas versus alunos)



Fonte: elaborado pela autora – pesquisa 2019.

Quanto ao foco nas aulas (gráfico 19), entre as concepções de que ambos se

mantêm mais focados (52%) e apenas as alunas é que melhor focam nas aulas (48%), percebe-se uma diferença entre as opiniões dos/as pesquisados/as de apenas 0,04 p.p (pontos percentuais). A percepção dos/as docentes é de que tanto os alunos quanto as alunas (52%) mantêm-se focados/as, mas em se tratando de cálculos e deduções os alunos focam mais, enquanto as alunas possuem um maior foco quando se trata de análises mais detalhadas e complexas. Contudo, ambos perdem o foco mediante o uso do celular; alguns não ficam focados, porque querem apenas conquistar o diploma de Técnico/a em Administração. Nas percepções de que as alunas mantêm o foco comparado aos alunos, as argumentações são de que elas desenvolvem melhor o interesse no estudo, não se distraindo com facilidade diante de celulares e jogos de futebol; possuem um maior poder de decisão, concentração e desejo de destaque. De acordo com as percepções, observa-se um imaginário docente estereotipado voltado à dedicação e interesse por parte das alunas.

**Gráfico 19 - Foco nas aulas**



Fonte: elaborado pela autora – pesquisa 2019

Após a análise e interpretação dos dados coletados no instrumento questionário, é momento de focar numa outra fase da pesquisa, a qual a pesquisadora utilizou o instrumento entrevista semiestruturada, aliando-a ao questionário e, com o intuito de minimizar possíveis limitações e enriquecer os resultados qualitativos.

## 4.2 Análise dos resultados das entrevistas semiestruturadas

As entrevistas foram realizadas no período de outubro de 2019. Para tanto, fez-se contato com as/os professores/as do curso Técnico em Administração por meio de telefonemas, a fim de agendar as entrevistas, portanto, tais entrevistas foram realizadas de forma individual, presencialmente, em que a pesquisadora se deslocou até o local escolhido pelo/a entrevistado/a.

Vale ressaltar que alguns questionamentos foram investigados no questionário, para fins de confronto das respostas em ambos os instrumentos, tornando possível examinar com maior precisão o imaginário docente acerca da aprendizagem das alunas do curso Técnico em Administração. Num primeiro momento foram retomados os propósitos, tais como o objetivo geral, os aspectos do anonimato e duração da entrevista, além da informação de que estariam sendo gravados/as. Participaram da entrevista, sete professoras e um professor. Neste sentido, a entrevista realizada foi gravada, com a anuência do/as participantes, com duração média de 30 minutos cada.

Ao analisar o imaginário social das/os docentes sobre a aprendizagem das alunas do curso Técnico em Administração, numa escola de ensino técnico privado de Porto Alegre/RS, a partir das percepções das/os docentes atuantes neste curso foram efetuados alguns questionamentos (vide Apêndice C). Para fins de preservação da identidade dos sujeitos pesquisados optou-se pelas designações através de nomes fictícios como Bruna, Eduarda, Sandra, Fábila, Alexia, Antônia, Luiza e Pedro. Nesta lógica, as entrevistas gravadas foram transcritas e, a partir dessas transcrições organizou-se a análise dos resultados.

Os resultados obtidos com as/os docentes do ensino Técnico em Administração foram cuidadosamente examinados e organizados nas categorias abaixo mencionadas e que estão atreladas, de alguma forma, com os objetivos desse estudo, assim como foram inspiradas nos relatos advindos das entrevistas.

- Universo da sala de aula: meninas são mais esforçadas e dedicadas.
- Cenário doméstico nas práticas do curso Técnico em Administração: escolhas mais confortáveis.
- Meninas que saem fora da curva: raciocínio lógico-matemático.
- É mulher, loira e bonita? Não é inteligente.

- Meninas nas aulas com roupas inadequadas não combinam com capacidade intelectual.

As informações relevantes para este estudo são apresentadas na sequência, sob à luz dessas cinco categorias.

#### 4.2.1 *Universo da sala de aula: meninas são mais esforçadas e dedicadas*

Esta categoria responde ao primeiro objetivo específico que é compreender como as/os docentes concebem a aprendizagem das alunas no curso Técnico em Administração. Logo, as/o entrevistadas/o foram questionadas/o acerca de sua concepção sobre a aprendizagem das alunas em relação aos alunos.

Ressalta-se que essa categoria está em consonância com a provocação constante no título desse estudo onde diz: *“as alunas aprendem só porque são esforçadas?...”* o que ratifica a escolha desse, por parte da pesquisadora, embora em alguns momentos apareça a expressão *“dedicadas”* referindo-se à forma de aprendizagem das alunas. Entretanto, as expressões são sinônimas entre si.

Neste sentido, a docente Bruna, por exemplo, sustenta a crença de que as mulheres sempre foram mais estudiosas do que os homens, *“são muito mais dedicadas que os homens, mesmo as que tem filhos”*. Este imaginário instituído remete ao fato de que ter filhos poderia ser um impeditivo de dedicação aos estudos, o que não ocorre de acordo com a entrevistada, fato esse que ganha reforço quando menciona *“[...] o desempenho acaba sendo melhor, porque há dedicação” (Bruna)*. Todavia, a entrevistada Sandra pontua que as alunas, em geral, são mais interativas e suas interações são mais elaboradas do que as realizadas pelos alunos, *“eles são mais breves nas explicações ao responder algum questionamento, enquanto elas acabam avançando mais...” (Sandra)*. O que se observa nestes comportamentos de acordo com Machado, Luz e Farias (2017) são expectativas criadas quanto ao estabelecimento de papéis em função do gênero e muito presente no imaginário social.

As diferenças de aprendizagem entre os gêneros, também *“se dão pela velocidade, comprometimento e autonomia”*, de acordo com Fábria, *“[...] percebo os alunos se apoiando muito nas alunas, utilizando-as como parceiras nos trabalhos, as*

*deixando conduzir as atividades e participando quando solicitados*". Há que se considerar que esse fenômeno "de se apoiarem nas meninas" assemelha-se às responsabilidades do lar, no qual cabe aos homens, em geral, o papel de auxílio nas tarefas conforme são solicitados, se traduzindo num grau de comprometimento menor do que o esperado da mulher. O que se pode, também, extrair dessa compreensão da entrevistada Fábria é o fato de que a mulher, independente do cenário, talvez pelos marcadores sociais femininos, fica sobrecarregada, inclusive nas atividades acadêmicas. Para Passador (2017, p. 18) "esses marcadores sociais da diferença são carregados de significados e valores que classificam e hierarquizam sujeitos e grupos nos contextos em que eles existem socialmente", neste caso a sala de aula.

À luz desse entendimento, a docente Alexia nos revela compreender que as alunas aprendem mais do que os alunos, *"até por se destacarem no que tange aos esforços de aprendizagem, em ir além"*. Em discordância, a docente Luiza entende *"não haver distinção"*, na qual a entrevistada Antônia corrobora, em parte, afirmando já ter possuído a crença de que existia distinção, pois *"as alunas eram mais comprometidas, esforçadas, dedicadas e mais estudiosas do que os alunos, que se mostravam mais desleixados"*, mas atualmente *"percebo que as alunas não tem mais aquele comprometimento que tinham um tempo atrás, portanto não vejo mais essa diferença"* (Antônia).

Em linhas gerais, o que se observa nos depoimentos do/as docente/s é que a desigualdade se faz presente nos momentos de aprendizagem, envolvendo alunas, alunos e docentes, legitimando papeis e delimitando territórios em sala de aula.

#### *4.2.2 Cenário doméstico nas práticas do curso técnico em administração: escolhas mais confortáveis*

Nesta categoria vislumbra-se uma correlação com o segundo objetivo específico, em que o propósito foi de analisar se as crenças concebidas a partir das designações de gênero, influenciam as/os docentes no ensino e processo de aprendizagem das alunas. Portanto, solicitou-se que o/as entrevistado/as opinassem quanto ao fato de as meninas serem criadas para os cuidados e as tarefas domésticas e a sua

interferência na aprendizagem destas no curso Técnico em Administração.

Entre os achados, destacamos que as alunas, ao serem desafiadas para trabalhos práticos (simulações, projetos, planos,...) no curso Técnico em Administração, optam por reproduzir as práticas de seus lares, o que se confirma pela percepção da docente Bruna, *“quando assisto trabalhos de marketing, vejo que vários grupos de meninas trazem um trabalho sobre comida, bolo, coisas mais ligadas ao ambiente doméstico sabe, então acho que elas acabam colocando esses cuidados e essas coisas que aprendem na sua casa, sua família e trazendo para o curso técnico nestes momentos de criação e simulação de uma ideia, isso acaba influenciando de alguma forma no ensino e processo de aprendizagem das alunas.”*

Essa observação nos remete ao entendimento de Louro (2014) quando afirma que a mulher reproduz o trabalho fora do lar o mais próximo possível das tarefas femininas caseiras, como forma de manter-se próximo àquilo que lhe é familiar. Nesta assertiva, percebe-se a influência das designações de gênero, com a anuência das próprias alunas ao colocarem-se numa zona de conforto que lhes permitam obter um desempenho satisfatório, como se dissessem a si mesmas “disso eu entendo”, o mundo privado.

Se desde pequenas, elas são estimuladas para essas áreas, *“do zelo e do cuidado”*, reproduzindo em suas brincadeiras o cenário doméstico, *“[...] então elas criam moldes de que não são capazes de fazer algo fora daquilo que foram ‘treinadas’ e crescem com esses bloqueios criativos”* (Eduarda), em concordância o entrevistado Pedro alude que tais estímulos *“incutem um estilo de ver e perceber ou mesmo entender as coisas”*, reforçando uma crença de que existe distinção entre a aprendizagem das alunas em comparação aos alunos. O que podemos inferir dessas falas é que diante das inúmeras escolhas, as alunas preferem manter-se em condições confortáveis, possivelmente em virtude do que a docente Sandra evidencia quando refere que *“as alunas só se manifestam quando tem certeza”* e, na mesma perspectiva das entrevistadas supracitadas, esta entende que os aspectos de zelo e cuidados com a família interfere na aprendizagem em grau maior do que as tarefas domésticas propriamente ditas, ao revelar *“já tive casos de alunas com filho doente, não podendo ficar na aula ou que levou o filho para sala de aula por que não tinha*

*com quem deixar, também já aconteceu mais de uma vez de ter que sair mais cedo para pegar o filho em outro lugar, antes de deslocar-se para casa. Então vejo que a família talvez interfira mais e não as tarefas domésticas em si” (Sandra).*

Para Davis (2016), as tarefas domésticas ganham invisibilidade diante dos cuidados e zelo maternos, os quais são compreendidos como algo corriqueiro e da natureza feminina. Embora a docente Fábria concorde que as tarefas domésticas e de cuidados interferem na aprendizagem das alunas, a docente sinaliza que isso poderá favorecer ou não na construção de algumas práticas em sala de aula, mas acrescenta que as múltiplas jornadas propiciam interferências nas aprendizagens, afirmando que *“[...] dividir as jornadas é muito complicado, pois tem a jornada de mãe, de dona de casa, de profissional, de estudante, de esposa, são muitas jornadas e isso com certeza acaba influenciando em algumas prioridades que as alunas podem vir a ter durante o curso Técnico em Administração” (Fábria).* Quanto à sobrecarga da mulher, segundo o IBGE (2018, p.3), *“no Brasil, em 2016, as mulheres dedicaram aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos cerca de 73% a mais de horas do que os homens - 18,1 horas comparados a 10,5 horas dos homens”.*

Diante disso, podemos apontar que as múltiplas jornadas às quais as mulheres estão submetidas atende às expectativas da sociedade, no que tange às demandas do universo feminino, sobretudo às responsabilidades para com o lar e a família e, inclusive esse entendimento já está instituído no imaginário das pessoas, perpassando o que o senso comum apregoa como uma verdade. Para a docente Alexia, existe interferência e essa a classifica como positiva, *“o fato de estarem em contato com as atividades laborais do lar, elas conseguem trabalhar com planejamento diferenciado e maiores habilidades, diferenciando-se dos alunos” (Alexia).* *“As habilidades desenvolvidas pelas mulheres no trabalho doméstico e de cuidados são apropriadas pelo mercado”* e considerando o relato de Alexia, estão sendo apropriados até mesmo em ambientes escolares (BRASIL- SPM, 2016, p.3).

Diferentemente dessas percepções as docentes Antônia e Luiza entendem que não interfere e, inclusive Antônia traz como crença o fato que *“a geração de meninas criadas para fazer as tarefas domésticas não existe mais em sala de aula”*, enquanto Luiza revela que, em sua percepção, *“quando as alunas têm filhos atrapalha um*

pouco”. De acordo com Castoriadis (1987, p. 239) “[...] para além das definições puramente anatômicas ou biológicas, homem, mulher e criança são o que são mediante as significações imaginárias sociais que os fazem ser assim”.

Dito de um modo ou de outro, o/as entrevistado/as concordam que há uma interferência na aprendizagem das alunas através dos envolvimento com os afazeres domésticos e/ou os cuidados dispensados aos familiares. Essa influência e esse impacto de outras jornadas da mulher interferindo em suas escolhas, é algo visível em outras esferas de sua atuação, como por exemplo, no mercado de trabalho. Pois, os mesmos obstáculos são enfrentados, por exemplo quando adoece um filho, cabe à mulher o socorro e sacrifício de seus compromissos. Na sala de aula do curso Técnico em Administração, é raro um aluno dizer “terei que sair porque meu filho precisa de mim..”, neste sentido, a sociedade já naturalizou que a agenda masculina é mais importante do que agenda feminina, se o homem faz algo que caberia à mulher fazer, é elogiado, se a mulher esquece desse mesmo algo é criticada e até mesmo punida pela sociedade.

O homem não deixa de cumprir com uma reunião de trabalho, por causa de um problema familiar, a mulher na mesma situação dará um jeito de cumprir com ambas as agendas e, tais atitudes tendem a ocupar um espaço de invisibilidade quanto ao grau de importância. Mello e Di Sabbato (2011, p. 53-54) destacam que “[...] o invisível é desvendado no plano simbólico, quando se caracterizam os afazeres domésticos como trabalho complementar, acessório, de ajuda”.

#### *4.2.3 Meninas que saem fora da curva: raciocínio lógico-matemático*

Para essa categoria a pesquisadora empreendeu foco no terceiro objetivo específico que é o de compreender as expectativas das/os docentes quanto à aprendizagem das alunas, em especial nas disciplinas que requerem raciocínio lógico-matemático. Para tanto, foi perguntado se as alunas desse/as docente/s pesquisado/as possuem dificuldades em disciplinas que requerem raciocínio lógico-matemático.

Diante desse questionamento, a percepção da docente Bruna é respaldada na

seguinte concepção “*percebo que nas disciplinas teóricas as mulheres são muito melhores e nas disciplinas de exatas os meninos são muito melhores*”, complementando que eles afinam com os aspectos práticos do curso (exatas) e elas com os aspectos subjetivos (teorias), indo ao encontro do que pensa Antônia, ao afirmar que o aluno tem mais facilidade do que as meninas em raciocínios lógicos. O docente Pedro concorda e acrescenta que nestas questões as alunas terão que imprimir um esforço maior para aprender, salvo os raciocínios que perpassam pela percepção do detalhe.

Nestas perspectivas, Lins, Machado e Escoura (2016, p. 19) se perguntaram “[..] quantas grandes matemáticas e físicas o mundo pode ter perdido cada vez que se acreditou que as alunas, por serem meninas, são naturalmente mais fracas nas disciplinas da área de exatas?”. Historicamente, na criação da mulher o contato com os aspectos do raciocínio lógico-matemático e até mesmo de tomada de decisão é nula e /ou se dá de forma tardia, num momento em que essa é considerada amadurecida, tendo em vista que a sociedade a entende como um ser delicado e sociável. Essa realidade vem mudando, mas de todo modo, ainda encontramos até mesmo em nossas salas de aula, alunas com comportamentos socialmente idealizados, no qual a razão e a praticidade pertencem ao universo masculino, enquanto ao feminino estão atrelados a familiaridade com a emoção e a subjetividade.

Segundo Castoriadis (1997) o indivíduo se expressa e se comporta sob a perspectiva de significações disponíveis, as quais em dado momento foram instituídas como significações pela sociedade e, que tais significações são passíveis de modificações, de moldes, pois tendemos a criar e recriar símbolos. Corroborando com essa ideia, bem como com as concepções da docente Bruna, a entrevistada Eduarda afirma que “[...] *culturalmente às vezes elas (as alunas) chegam com essas barreiras, esses bloqueios como se fossem diferentes no processo de aprendizagem de raciocínio lógico-matemático, em relação aos meninos*”, essa docente entende que as dificuldades existem de forma geral, mas quando as alunas se destacam, “*saem fora da curva*”, diferentemente do que pensam as docentes Sandra, Fábica e Luiza, em virtude de que para essas docentes, as dificuldades estão presentes tanto nas alunas quanto nos alunos, pois “*depende do perfil e de outras variáveis como questões*

*ontológicas e não relacionadas ao sexo”, conclui Sandra e de seu “aprendizado no ensino médio, bem como “tempo de afastamento da sala de aula”, pondera Fábria.*

Para a docente Alexia, as alunas vêm superando essas dificuldades, *“estão bem melhores”* afirma. Oliveira (2016) pontua que homens e mulheres possuem diferenças e, em se tratando da aprendizagem de alunos e alunas, cabe aos professores e às professoras inibirem e não admitir que tais diferenças se traduzam em desigualdades.

#### *4.2.4 É mulher, loira e bonita? Não é inteligente*

Essa categoria suscita o que a sociedade entende como estereótipos, legitimando preconceitos e discriminações. Foi questionado junto às/ao entrevistadas/o se haviam observado alguma situação, velada ou explícita, de discriminação em relação à aprendizagem das alunas, no curso Técnico em Administração.

São muitas as barreiras enfrentadas pelas mulheres, nos mais diversos espaços sociais, e que as desafiam à ruptura de uma imagem construída do imaginário coletivo sobre a mulher estudante, por exemplo, e suas condutas. Em geral, comportamento de natureza discriminatória e preconceituosa em sala de aula, tende a ser mais velado, como o que percebemos no relato de Bruna, *“a gente vê, em sala de aula, que o homem acha que por trabalhar fora, o serviço dele tem muito mais importância do que o serviço da mulher que fica em casa ou até da mulher que trabalha fora”* e *“diante de dificuldades de uma determinada aluna no manejo com calculadora ou mídia, já ouvi em sala de aula piadinha do tipo tinha que ser mulher...tinha que ser loira,”* acrescenta a entrevistada. Dar mais importância ao trabalho do homem, ocorre quando no imaginário social, estabelece-se uma hierarquia, qualificando com mais valia a mão de obra masculina, em detrimento do trabalho da mulher ser classificado como de menos valia (KERGOAT, 2009).

A docente Eduarda afirma acreditar que existam discriminações, pois *“ainda tem essa coisa assim meio velada, é mulher... é loira e bonita, não é inteligente, quando na verdade sabemos que isso é uma bobagem, um estereótipo que a sociedade impõe, a partir de então todo mundo fica acreditando nestas bobagens”* (Eduarda) e,

que a menina com essas características pode dizer tolices em aula, sem estranheza, afinal são *“burrinhas mesmo”* - na compreensão deles, complementa essa última docente. Através desses relatos percebemos o quanto piadinhas e/ou rótulos nos espaços escolares, mesmo que assumidamente como brincadeiras são formas de se praticar a violência simbólica de gênero, desafiando o/a docente a refletir sobre a importância de seu papel social. Nesta perspectiva, ressalta-se que *“a violência não precisa ser física para atingir a mulher. Grande parte da violência de gênero é, antes de tudo, uma violência simbólica”* (SÁ, 2015, p. 25).

O docente Pedro concorda e refere já ter presenciado situações dessa natureza, tanto velada quanto explícita, mas compreende que não ocorre de forma proposital e, sim porque estas condutas e discursos já estão naturalizados e que compõem o senso comum. De acordo com Sandra não há discriminações em relação à aprendizagem das alunas, *“porque elas utilizam o mecanismo do ‘só falo se tenho certeza’, inclusive vejo isso como uma verdade no gênero feminino do que no masculino em sala de aula”* e *“as que se expõe em discussões nas aulas, mediante essa certeza, não sofrem discriminações e as que não se expõem, também não sofrem, pois passam despercebidas”*, complementa essa docente. Crenças como essas são socializadas e reforçam padrões de discursos dominantes, naturalizando-os (SÁ, 2015).

A docente Fábria afirma *“nunca observei situações discriminatórias pelo fato de ser mulher, tanto que muitas delas ocupam cargos de liderança nas empresas e trazem exemplos de seu cotidiano profissional, que os próprios colegas homens ficam surpresos, embora se disponham a compartilhar e trocar experiências”*. Essa surpresa justifica-se pelo fato de que ainda predomina a desigualdade na ocupação de cargos gerenciais ocupados por mulheres, no Brasil (IBGE, 2018). A entrevistada ainda faz um relato, no qual ela própria foi alvo de uma situação discriminatória velada, praticada por um de seus alunos que disse-lhe *“quando cheguei na escola, os colegas me disseram que eu iriam me surpreender com a professora, ela não é que nem as outras, fala bastante coisa, pode contribuir, pois tem a vivência prática”*.

De acordo com a percepção dessa última docente, diante do depoimento do aluno, nota-se que *“a expectativa que tinham era de ter aula com um professor, entendendo como o ideal para compartilhar os conhecimentos com eles”* (Fábria). Se

por um lado, se requer que o/a professor/a reconheçam as alunas e os alunos como seres pensantes, o mesmo ocorre em relação ao professor e a professora do ensino técnico, esse/a necessita ser reconhecido/a como ser pensante e que possua *expertise* na área de conhecimento que está atuando (SCOZ, 2011).

Todavia, sob o ponto de vista da instituição imaginária social, a discriminação sofrida pelas alunas nos espaços escolares vem apresentando movimentos instituintes de transformações, embora há muito a se fazer.

#### 4.2.5 *Meninas nas aulas com roupas inadequadas não combinam com capacidade intelectual*

Essa categoria emergiu do questionamento junto às/ao entrevistadas/o acerca de atitudes machistas relacionadas às capacidades intelectuais das alunas.

Conforme relato da docente Bruna, acontece em situações quando as alunas se queixam de cansaço acumulado por conta do desempenho de papéis de estudante e mãe, por exemplo. Nestas situações, alguns alunos dizem *“quem mandou ter filhos?...por que se casou...?”*. A docente Eduarda refere não ter presenciado nenhuma atitude machista alusiva à capacidade intelectual das alunas no curso técnico em administração, mas depõe que já foi alvo de tais atitudes, *“os meninos duvidaram de minha capacidade de dar aula de projetos em TI (numa turma que assumi algum tempo atrás, numa graduação), debochando ou coisas do tipo, então eu tive que ser mais dura, mais firme e mostrar a que vim... me posicionar. Já senti na pele esse machismo, pois diziam ‘você é mulher, o que você quer ensinar para gente gestão de projetos em TI, não deve saber nada...’”* (Eduarda), essa docente acrescenta que *“existem regiões em que o machismo é mais intenso, enquanto que em outras as meninas estão mais empoderadas, buscando seu lugar ao sol e deixando um pouco de lado essas bobagens sexistas”* (Eduarda). Neste sentido, o imaginário coletivo delimita socialmente o que é ser homem e o que é ser mulher, transpondo o simbólico e as regras instituídas, no qual as mulheres independentemente do desempenho de papéis, ao não atender as expectativas de modelos patriarcais, são alvo de violências simbólicas (BRASIL-SPM, 2016). Há que

se considerar que tais compreensões estão presentes no ambiente educacional.

Situações discretas de olhares dos meninos para algumas partes dos corpos das meninas, foram presenciadas por Sandra, mas essa refere que não tinha como não atrair a atenção deles, tendo em vista tratar-se de *“alunas que vão para a aula com roupas muito justas e decotadas, ou seja, inadequadas”*. Contudo, cabe-nos refletir se em situações como essa “nós, educadores/as, somos responsáveis por reforçar normas e ideais, especialmente quando julgamos pessoas por se comportarem de forma distinta daquela que achamos correta”, assim como as autoras pontuam a importância de se utilizar de “menos violência e mais democracia, aceitando que existem diferentes formas de ser homem e ser mulher” (LINS, MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 63).

Ainda sobre o questionamento acerca da capacidade intelectual das alunas, Sandra cita que, ao ponto de duvidar da capacidade intelectual nada presenciou, porém percebe que as próprias alunas colocam em dúvida sua capacidade intelectual, Alves, H. (2016, p. 23) ressalta que “costuma-se pensar o preconceito como machismo em relação à inserção feminina em determinado nicho profissional, mas ele também pode estar presente nas crenças femininas”. Portanto, nesta perspectiva perceber nos alunos capacidade intelectual, colocando-se em dúvida a capacidade intelectual das alunas, em virtude de dificuldades e/ou desinteresse não é proferido apenas pelo universo masculino, está presente também nos discursos femininos, consolidando-se como crenças constituídas e instituídas.

Embora a autora acima refira-se à nicho profissional, o que temos, resguardadas as proporções, são visões semelhantes no que diz respeito às alunas do curso Técnico em Administração e, à luz desse ponto de vista, Sandra possui a crença formada de que *“alunas que se sentem mais inseguras ou que fazem mais fofoquinha, gostam de grupinhos tendem a sentar-se com outras meninas. Esse perfil específico de alunas que sentam com outras alunas e que são mais novatas, de baixa Inteligência emocional, fazem fofoquinhas, eu sinto que elas se comportam de forma mais discreta, mais recatadas e menos participativas em sala de aula, talvez tenham algum tipo de bloqueio, algum tipo de situação onde elas não vão se expor, não vão contribuir com medo quem sabe de um julgamento, até mesmo por parte dessas*

*outras integrantes do grupo ou talvez pela baixa capacidade de inteligência emocional delas ou ainda, também, por alguma situação de preconceito dos outros grupos da turma e muitos grupos de alunos, especialmente” (Sandra). O machismo em sala de aula, tende a depreciar a capacidade intelectual das alunas (SÁ, 2015) e, com isso elas ficam cerceadas em sua liberdade de se expressarem.*

Na mesma linha, Sandra refere que o mesmo não ocorre nos grupos de alunas mais experientes e maduras, pois *“neste grupo de alunas percebo que não possuem algum tipo de dúvida com relação a sua capacidade intelectual, vejo que elas falam, contribuem, se expressam e que não estão nem aí para a opinião dos outros”*, acrescenta. De todo modo, para Ribeiro (2017), todas as pessoas numa sala de aula possuem lugares de fala, pois esse espaço é um espaço social e, conforme Tardif (2014) sob o ponto de vista dos saberes docentes, o/a professor/a tende a utilizar-se de sua cultura pessoal, ou seja, seus valores pessoais estão incorporados em suas percepções acerca do que defendem como certo e errado, em especial no ambiente de sala de aula.

Segundo relato de Fábria, essa já presenciou atitudes machistas desse natureza, em que determinado aluno numa atividade prática ofendeu as alunas da turma com palavrões, ficando claro para a entrevistada que *“no entendimento desse aluno, todas as mulheres são realmente inferiores e não possuem capacidade intelectual, nem mesmo de estudar e estão atrás de homens que as mantêm financeiramente...”*. O relato dessa última docente condiz com o que Pedro nos revela, quando expõe que presenciou atitudes machistas relacionada à capacidade intelectual, em especial entre a/os docentes, onde proferiram frases do tipo “você não consegue”, “vá lavar uma louça” ou “odeio feministas”, essa última frase proferida por uma aluna, segundo o docente. Nestas perspectivas, Dias (2008, p. 14) pontua que é comum a sociedade aceitar esse tipo de comportamento, em virtude do histórico patriarcal “que sustenta a autoridade dos homens sobre as mulheres, legitimando todo o tipo de abusos de que elas possam ser alvo, quer no espaço privado, quer no profissional”. Para Chies (2010, p. 512), “a inferioridade feminina é delineada pelos estereótipos remetidos às mulheres, visto que esses condizem com aspectos alheios ao poderio político e econômico, às lideranças”.

Cabe ressaltar que no relato da entrevistada Fábria, além de percebermos uma violência de gênero, a exemplo de outros relatos, temos o que Tardif (2014) defende como inviável ao professor e professora controlar todas as situações com margens de segurança do que estão fazendo, tendo em vista a falta de respaldo em um saber-fazer técnico-científico, pois estão apoiados sob os saberes advindos das ciências educacionais e das entidades formadoras desses profissionais, fazendo com que suas ações, em situações como a relatada, seja permeada pela condução intuitiva ou através de vivências pessoais.

Retomando o foco nas atitudes machistas relacionadas à capacidade intelectual das alunas, as docentes Antônia e Luiza afirmam não terem presenciado nenhuma atitude discriminatória, velada ou explícita e nem mesmo machista em suas salas de aula. Ademais, pode-se notar, também que, no tocante a esse questionamento é possível detectar o resgate da memória nos relatos das/os docentes, e nesta linha Wunenburger e Araújo (2006, p. 32) colaboram afirmando “[...] salientamos a importância da memória, mais especificamente a memória das imagens e das práticas discursivas que nos modelaram e nos ajudaram, para o melhor ou o pior, a serem aquilo que nós somos”. Entendemos que mais do que compreender os movimentos em salas de aulas – entendido como espaço social, quanto à aprendizagem das alunas, é crucial não reiterar e naturalizar discriminações de gênero ou de qualquer ordem, e que a/o docente potencialize nas alunas suas experiências, capacidades intelectuais e aprendizados como ações instituintes, modificando dessa forma o instituído.

## **5 CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS**

Esta dissertação nos leva à reflexão de alguns pontos, como o imaginário social, no qual de acordo com Castoriadis (1987) impacta naquilo que já está instituído e no instituinte, aquilo que pode vir a ser. Um outro ponto de reflexão se dá sob a perspectiva das designações de gênero, o quanto ainda precisamos compreender as diferenças entre o que é biologicamente aceito e o que é socialmente aceito pela sociedade e, uma última reflexão é o recorte de gênero, no qual voltou-se o olhar para

a mulher – neste caso a aluna e o que pensam os/as docentes sobre sua aprendizagem.

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar o imaginário social das/dos docentes sobre a aprendizagem das alunas do curso Técnico em Administração, numa escola de ensino técnico privado de Porto Alegre/RS. A partir dos resultados, percebe-se que há muito ainda a ser explorado sobre o imaginário que permeia nossas relações com o universo escolar, em especial com o ensino técnico, onde educadores e educadoras carregam consigo seus valores pessoais, seus símbolos, crenças e suas subjetividades aliados as suas concepções e percepções acerca do processo de ensino-aprendizagem e as designações de gênero.

Especificamente, foram pesquisadas a compreensão de como as/os docentes concebem a aprendizagem das alunas no curso Técnico em Administração; analisadas se as crenças concebidas a partir das designações de gênero influenciam as/os docentes no ensino e processo de aprendizagem das alunas; compreensão das expectativas das/os docentes quanto à aprendizagem das alunas, em especial nas disciplinas que requerem raciocínio lógico-matemático.

As análises consistiram em duas fases, contemplando a análise dos resultados do questionário e, na sequência a análise dos resultados advindos das interlocuções das entrevistas semiestruturada, realizada com sete professoras e um professor. Os dados desse último instrumento foram organizados em cinco distintas categorias e atreladas aos objetivos geral e específicos e, estas foram inspiradas nos relatos oriundos das entrevistas. As categorias são: *universo da sala de aula: meninas são mais esforçadas e dedicadas; cenário doméstico nas práticas do curso Técnico em Administração: escolhas mais confortáveis; meninas que saem fora da curva: raciocínio lógico-matemático; é mulher, loira e bonita? não é inteligente; meninas nas aulas com roupas inadequadas não combinam com capacidade intelectual.*

Antes de prosseguirmos com algumas concepções advindas das interlocuções com o docente e as docentes entrevistado/as, torna-se oportuno resgatar o título dessa pesquisa “As alunas aprendem só por que são esforçadas? O imaginário social das/dos docentes de um curso Técnico em Administração, Porto Alegre-RS. Esse resgate justifica-se pelo fato de que no primeiro questionamento junto ao/às

entrevistado/as, procurou-se saber se o/as docente/s concebe(m) que as alunas aprendem de forma diferente que os alunos.

Sob esta perspectiva, as concepções do/as docente/s ratificaram o que o título dessa dissertação propôs, o mesmo ocorreu em outros momentos da entrevista, os quais o/as pesquisado/as trouxeram o entendimento de que as alunas aprendem porque são dedicadas, esforçadas e comprometidas. Quando indagado/as sobre o fato de as meninas serem criadas para os cuidados e as tarefas domésticas e a sua interferência na aprendizagem destas no curso Técnico em Administração, percebe-se que neste imaginário docente, a aprendizagem das alunas sofre influência tanto do envolvimento em tarefas domésticas, quanto em atividades que envolvem os cuidados para com os seus. Uma opinião destoa das demais, quando uma determinada docente afirma que a geração atual em sala de aula, não corresponde mais a esse perfil, isso é “coisa do passado”. Nesta última concepção, podemos nos respaldar no imaginário social de Castoriadis (1987), que revela os movimentos constantes da sociedade. Por mais instituído que esteja determinada regra, norma ou conduta é passível de transformações, ou seja, a sociedade pode passar do estágio de constituído para constituinte, transitando entre o “como as coisas estão estabelecidas” e o “como podem vir a se estabelecer”, inclusive os comportamentos podem ser modelados e remodelados nos espaços sociais.

Quanto às dificuldades que as alunas possam apresentar em disciplinas que requerem raciocínio lógico-matemático, o que obtivemos é que embora alguns depoimentos remetam à ideia de que isso está sendo superado e que independe de gênero, ficou claro que ainda persistem dificuldades, corroborando dessa forma com um imaginário já instituído pela sociedade, de que a teoria é de domínio das alunas, enquanto que os cálculos e raciocínios lógicos são de domínio dos alunos.

Em relação à discriminação e/ou preconceito envolvendo a aprendizagem das alunas, no curso Técnico em Administração, o que emergiu das entrevistas foi que velada ou explícita existem situações, nas salas de aula do Técnico em Administração, que se traduzem em violência simbólica de gênero. Ressalta-se que nestas situações naturalizam-se os estereótipos nos ambientes de aula que, por vezes educadores e

educadoras não percebem de imediato ou não a compreendem como violência simbólica de gênero.

As ocorrências, percepções e vivências nas salas de aulas do curso Técnico em Administração são consequências de um conjunto de crenças dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e tais crenças perfazem o caminho do imaginário social que estabelecem uma relação de impactos bilaterais, ou seja, são constituídas e instituídas pela sociedade, pois para Castoriadis (1999, p. 140) “a crença está onde há ser humano, indivíduo ou coletividade”.

E neste sentido, como docente registro que minha implicação pessoal neste estudo, ocorreu primeiramente pelo aprendizado acerca de conceitos e realidades que de um modo ou outro, as internalizei, naturalizando-as como normais. Por exemplo, as dificuldades das alunas conciliar seus compromissos familiares, sejam eles afazeres domésticos ou de outra natureza com as expectativas de aprendizagem impostas por si mesmas, pela sociedade e até mesmo por nós professoras/es. No meu imaginário e de acordo com alguns depoimentos que chegaram até mim, as professoras, em especial, sentiram-se mais afinadas com a temática, referindo que até então não haviam refletido sobre o papel das alunas frente ao processo de aprendizagem e, o quanto a sala de aula produz desigualdades. Na fase do questionário pude observar algumas manifestações mais sutis e até mesmo monossilábicas em alguns questionamentos que requeriam um relato mais aprofundado, como por exemplo: quando questionou-se o comportamento da aluna diante de um professor homem e de uma professora mulher ou a influência das múltiplas jornadas exercidas pelas mulheres. Embora praticamente todos/as docentes tenham contribuído e de forma ágil com esse estudo, percebi crenças que giram em torno de que não há diferenças entre as alunas e os alunos, em especial sob as perspectivas dos professores.

Não creio que o fato de eu ser colega e atuar na coordenação técnica tenha influenciado nas respostas, por parte dos/as docentes, mas acredito que o tema em si os/as colocou em movimentos de “cautela”, no sentido de contribuir, mas sem maiores desdobramentos e/ou comprometimento em suas respostas. Não significando, entretanto, desconforto, mas sim por já estar internalizado em suas

crenças que ambos os gêneros aprendem de forma igual. De todo modo, tendem a ser mais espontâneos na sala dos professores, do que o foram em suas colocações. A fase das entrevistas trouxe uma maior riqueza, com destaque para o quão o/as docentes captam de movimentos em suas aulas, relatando situações de preconceitos, discriminações, machismos e diferenças no aprendizado entre as alunas e os alunos em algumas disciplinas de caráter mais teórico ou prático.

Diante do exposto, uma conclusão possível é de que os/as docentes atuam em suas aulas conduzidos por seus imaginários, suas crenças, seus valores e mitos fazendo as intervenções de aprendizagem de forma genérica, sem a preocupação com as diferenças possíveis encontradas em sala de aula, em especial as implícitas, salvo as dificuldades assumidamente cognitivas.

Por fim, consideramos o quão inesgotável é abordarmos a temática imaginário docente, aprendizagem das alunas e designações de gênero, tendo em vista as mais diversas concepções e crenças docentes. Estas crenças podem ser re(significadas) a qualquer momento, lembrando que o contexto escolar é um dos lugares envolvidos na formação do ser humano. Portanto, cabe aos/as docentes a reflexão de que não se trata de destruir o já instituído, em termos de relações, mas, sim, desconstruir toda e qualquer prática alusiva à cultura de inferiorização que abrange o papel das alunas em sua aprendizagem, em especial neste espaço social que é a sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Laís. **Igualdade de gênero e raça no trabalho: avanços e desafios**. Organização Internacional do Trabalho. - Brasília: OIT, 2010. ca. 216 p. ISBN: 9789228234763;9789228234770 (pdf). Disponível em: [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-americas/-ro-lima/-ilo-rasilia/documents/publication/wcms\\_229333.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-americas/-ro-lima/-ilo-rasilia/documents/publication/wcms_229333.pdf). Acesso em: 18 out. 2018.

ALMEIDA, Andreia de. **Educação profissional e relações de gênero: razões de escolha e a discriminação**. 2015 112 f. Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, É. (Org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

ÁLVAREZ-URÍA, F.; VARELA, J. **Sociología de las instituciones: bases sociales y culturales de la conducta**. Madrid: Morata, 2009.

ALVES, H. V. da S. **Educação profissional, percepção de gênero e o espaço da mulher técnica em informática: uma investigação entre alunas e alunos do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial SENAC de Porto Velho -RO**. Revista Formação (ONLINE) Vol. 4; n. 23, set-dez/2016. 31-56. ISSN: 2178-7298. ISSN-L: 1517-543X

ALVES, José Eustáquio Diniz. **A Linguagem e as representações da masculinidade**. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Ciências Estatísticas, 2004. 33p. - (Textos para discussão. Escola Nacional de Ciências Estatísticas, ISSN 1677-7093; n. 11). ISBN 85-240-3710-5 © IBGE. 2004. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv3121.pdf>. Acesso em: 06 de nov. 2018.

ANDRADE, Tânia. **Mulheres no mercado de trabalho: onde nasce a desigualdade?** Consultoria legislativa. Estudo técnico, julho/2016. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/publicacoes-da-consultoria-legislativa/areas-da-conle/tema7/2016\\_12416\\_mulheres-no-mercado-de-trabalho\\_tania-andrade](https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/publicacoes-da-consultoria-legislativa/areas-da-conle/tema7/2016_12416_mulheres-no-mercado-de-trabalho_tania-andrade). Acesso em: 13 de dez. 2018.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. **Feminismos subalternos: contribuições, tensões e limites**. UFPel – GT democracia e desigualdades, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v25n3/1806-9584-ref-25-03-01035.pdf>. Acesso em: jan. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARSTED, Leila Linhares. Os avanços no reconhecimento dos direitos humanos das mulheres. p. 97-116. In: **Autonomia econômica e empoderamento da mulher: textos acadêmicos**. – Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2011. 304 p. ISBN 978-85-7631-313-7. Disponível em: [http://funag.gov.br/loja/download/840-Autonomia\\_Economica\\_e\\_Empoderamento\\_da\\_Mulher\\_%C3%BB\\_Textos\\_Academicos.pdf](http://funag.gov.br/loja/download/840-Autonomia_Economica_e_Empoderamento_da_Mulher_%C3%BB_Textos_Academicos.pdf). Acesso em: 10 de out. 2018.

BASSANEZI, Carla. **Estudos de gênero e história social**. Estudos feministas, Florianópolis, 17(1): p. 159-189, janeiro-abril /2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2009000100009/10988>. Acesso em: 15 de jun. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 21 de set. 2018.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. **Diário Oficial da União 2016**; 07 abr Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581) Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. ISBN 978-85-89737-11-1 Disponível em [http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero\\_diversidade\\_escola\\_2009.pdf](http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf). Acesso em: 01 de out de 2018.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Gênero e Autonomia Econômica para as Mulheres**. Caderno de Formação – Brasília: SPM – Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, MMIRDH, 2016. Disponível em: [http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/caderno\\_genero\\_autonomia.pdf](http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/caderno_genero_autonomia.pdf). Acesso em: 18 jul. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 21 de set. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 16/99, de 05 de outubro de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de novembro de 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legislacao/rede/legisla\\_rede\\_parecer1699.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf). Acesso em: 21 de set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.605**, de 3 de abril de 2012. **Determina o emprego obrigatório da flexão de gênero para nomear profissão ou grau em diplomas**. Presidência da República, Casa Civil, Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12605.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12605.htm). Acesso em: 28 ago. 2019.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/tecnico/legisla\\_tecnico\\_lei10172.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf). Acesso em: 21 de set 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília: DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/inicio/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 21 de set de 2018.

BRASIL. Portaria do MEC nº 1 1.015, de 21 de julho de 2011. **Aprova o Programa Mulheres Mil.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jul. 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8526-portaria1015-220711-pdf&category\\_slug=julho-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8526-portaria1015-220711-pdf&category_slug=julho-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 de nov. 2018.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 22 de set 2018.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm). Acesso em: 22 de set. 2018.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: 20 de dezembro de 1961. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm). Acesso em: 22 de set. 2018.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 de set. 2018.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts.39 a 42 da Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 17 de abril de 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 22 de set. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts.39 a 41 da Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 23 de julho de 2004. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm). Acesso em: 22 de set. 2018.

BRITO, Anhamona Silva de. Incluindo a perspectiva racial de gênero no debate sobre a reforma política. p. 7-20. In: **Autonomia econômica e empoderamento da mulher: textos acadêmicos**. – Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2011. 304 p. ISBN 978-85-7631-313-7. Disponível em: [http://funag.gov.br/loja/download/840-\\_Autonomia\\_Economica\\_e\\_Empoderamento\\_da\\_Mulher\\_%C3%BB\\_Textos\\_Academicos.pdf](http://funag.gov.br/loja/download/840-_Autonomia_Economica_e_Empoderamento_da_Mulher_%C3%BB_Textos_Academicos.pdf). Acesso em: 10 de out. 2018.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. **Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos**. Cadernos de pesquisa, v. 37, n 132, set/dez 2007, p. 537-572. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000300003&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000300003&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 18 de dez. 2018.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. Coleção Sujeito & História – 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith P. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. In: Louro, G.L. (Org.), *O corpo Educado: pedagogias da sexualidade* (3th ed., pp. 110-127). Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CAMARGO, Edson Carpes. **Quem disse que não é coisa de guria? Provocações acerca das relações de gênero no ensino técnico**. 17/10/2014 149 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.:

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto**. Vol I. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.

CASTORIADIS, Cornelius. Para si e subjetividade. In: PENAVEGA, Alfredo. NASCIMENTO, Elimar P. (orgs.). **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da Modernidade**. 3.ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

CAVALCANTE, Nathalie Sá. **Corpos e sexualidade que transgridem: análise comparativa e gendrada dos poemas de Bufólicas de Hilda Hilst**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Ceará, Centro de humanidades, Departamento de Literatura, PPG Letras, Fortaleza, 2015. Disponível em <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/11786>. Acesso em: 14 out. 2018.

CHABAUD-RYCHTER, Daniëlle; GARDEY, Delphine. **Técnico e gênero**. In: Dicionário crítico do feminismo. Hirata, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARÉ, Hélène; SENOTIER, Danièle. (Orgs.) Editora: UNESP, 2009 p. 241-246.

CHURCHILL JR, G. A.; PETER, J. P. **Marketing: criando valor para os clientes**. São Paulo: Saraiva, 2013.

CHIES, Paula Viviane. **Identidade de gênero e identidade profissional no campo de trabalho**. Estudos feministas, v. 18, n. 2, p. 507-528, 2010.

COLLING, Ana Maria, AZEVEDO, Paula Tatiane de. **Os usos da linguagem nos estudos de gênero**. IN: STREY, Marlene Neves. CÚNICO, Sabrina Daiana (org.). Teorias de Gênero [recurso eletrônico]: feminismos e transgressão, - Dados eletrônicos, - Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016 (Série Gênero e Contemporaneidade; v. 11). Edição do Kindle, cap. 2, posição 713.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO – CFA. **Perfil, formação, atuação e oportunidades de trabalho do administrador**. 6ª edição e do tecnólogo 1ª edição. Pesquisa Nacional Sistema CFA/CRA's, 2015. Disponível em: [https://cfa.org.br/wp-content/uploads/2018/02/08Pesquisa-perfil-2016\\_v3\\_web.pdf](https://cfa.org.br/wp-content/uploads/2018/02/08Pesquisa-perfil-2016_v3_web.pdf). Acesso em: 24 jul. 2019.

COSTA, Marli M.M. da; PORTO, Rosane T. Carvalho. A transversalidade das políticas públicas de gênero: um caminho para efetivação dos direitos sociais da mulher. **II Simpósio Internacional de Direito: dimensões materiais e eficácias dos direitos fundamentais**. v. 1, n. 1, p. 455-468, 2012.

DANIEL, Camila. O trabalho e a questão de gênero: a participação de mulheres na dinâmica do trabalho. **O social em questão**. Ano XIV, nº 25/26, 2011, p. 323-344. Disponível em: [http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/17\\_OSQ\\_25\\_26\\_Daniel.pdf](http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/17_OSQ_25_26_Daniel.pdf). Acesso em: 10 jan. 2019.

DAVIS, Angel. **Mulheres, raça e classe**. – 1. Ed. – São Paulo: Boitempo. 2016.

DIEESE. **A inserção das mulheres nos mercados de trabalho metropolitanos e a desigualdade nos rendimentos**. Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED): Boletim de março de 2013. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analiseped/2013/2013pedmulhermet.pdf>. Acesso em: 02 de out. 2018

DURAND, Gilbert. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. 3ª ed. – Rio de Janeiro: DIFEL, 2004.

ENS, Romilda Teodora; GISI, Maria Lourdes; EYNG, Ana Maria. Profissão docente em questão: tensões e desafios. In: ENS, Romilda Teodora.; BEHRENS, Marildda Aparecida (Org.). **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, p. 43-74, 2010.

GARCIA, Marcelo Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista das Ciências da Educação**. Lisboa, n 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/29247>. Acesso em: 15 dez. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: complexidade e trabalho docente. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.17, n. 53, p. 721-737, 2017 Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/8429/17739>. Acesso em: 11 de out. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n.98, p.85-90, ago1996. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/798/809>. Acesso em: 20 de jan. 2019.

GEORGES, Rafael. Oxfam Brasil. **País estagnado**: um retrato das desigualdades brasileiras 2018. Disponível em: [https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/relatorio\\_desigualdade\\_2018\\_pais\\_estagnado\\_digital.pdf](https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/relatorio_desigualdade_2018_pais_estagnado_digital.pdf). Acesso em: 18 dez. 2018.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs). **Métodos de pesquisa** / coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural. ISBN 978-85-386-0071-8. da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 20 de jan. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIZZO, Bianca Salazar; FELIPE, Jane. Gênero e sexualidade em políticas contemporâneas: entrelaces com a educação. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 2, p. 475-490, maio/ago. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.18593/r.v41i1.7546>. ISSN 2177-6059. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/7546>. Acesso em: 21 de ago. 2018.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário da língua portuguesa**. 4 ed. RJ: Objetiva. 2010.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA /agência de notícias/ **mais de 25 milhões de jovens não estudavam em 2017**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21256-mais-de-25-milhoes-de-jovens-nao-estudavam-em-2017> Acesso em: 15 de nov. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Educação 2018**: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD contínua). SBN 978-85-240-4495-3. © IBGE, 2019. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf). Acesso em: 8 jul. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de Gênero**: indicadores Sociais das mulheres no Brasil. Estudos e pesquisas – Informação demográfica e socioeconômica, n. 38. ISBN 978-85-240-4448-9, © IBGE. 2018. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf). Acesso em: 08 de fev. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Somos todos iguais? O que dizem as estatísticas**. Retratos: a revista do IBGE. Nº 11, maio 2018. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/17eac9b7a875c68c1b2d1a98c80414c9.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/17eac9b7a875c68c1b2d1a98c80414c9.pdf). Acesso em: 17 jul. 2019.

INEP/MEC. **Censo da educação superior 2017**: divulgação dos principais resultados. Diretoria de estatísticas educacionais (DEED). Brasília: DF, set. 2018. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2018/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2017-notas\\_estatisticas2.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf). Acesso em: 15 nov. 2018.

INEP. **Censo escolar 2016** – notas estatísticas. Brasília – DF, fev 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/59931-app-censo-escolar-da-educacao-basica-2016-pdf-1/file>. Acesso em: 30 de set 2018.

IPEA - PNAD. **Políticas sociais**: acompanhamento e análise. Nº 22. IPEA: Brasília, 2014. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=23602&Itemid=9](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=23602&Itemid=9). Acesso em: 15 nov. 2018.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 5.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais do sexo. In: Hirata, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARÉ, Hélène; SENOTIER, Danièle. (Orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. Editora: UNESP, 2009 p. 67-75.

KRETZMANN, Caroline; BEHRENS, Marilda Aparecida. Formação continuada de professores em curso de pós-graduação stricto sensu: desafio da produção do conhecimento. In: ENS, Romilda Teodora.; BEHRENS, Marilda Aparecida (Org.). **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, p. 43-74, 2010.

LIMA, Emília Freitas. Formação de professores – passado, presente e futuro: o curso de pedagogia. In: MARIN, Alda Junqueira (org): **Educação continuada**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, p. 15-34, 2004.

LINDNER, Luciana Martins Teixeira. **Os imaginários e os trajetos formativos de professores iniciantes de matemática**. 2018, 141 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pelotas, Pelotas Biblioteca Depositária: biblioteca setorial, 2018.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola. 1ª ed. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LOPES, Sabrina Fernandes Pereira. **Relações de gênero e sexismo na educação**

**profissional e tecnológica:** as escolhas das alunas dos cursos técnicos do CEFET-MG. 2016. Mestrado em Educação Tecnológica, Instituição de Ensino: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Campus II.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade:** pedagogias contemporâneas. Pro-Posições, v.19, n.2 (56) maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LÖWY, Ilana. Ciências e gênero. In: Hirata, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARÉ, Hélène; SENOTIER, Danièle. (Orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. Editora: UNESP, 2009 p. 40-44

MACHADO, Juliana Brandão; LUZ, Juliana da Rosa Brochado da; FARIAS, Vagner Moraes. **Gênero e formação de professores:** por uma prática pedagógica crítica e reflexiva, em busca da equidade. 13th Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X. Disponível em: [http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499477188\\_ARQUIVO\\_GeneroeformacaodeprofessoresTexto\\_completo\\_Fazendo\\_Genero.pdf](http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499477188_ARQUIVO_GeneroeformacaodeprofessoresTexto_completo_Fazendo_Genero.pdf). Acesso em: 05 set. 2019.

MARCONDES, Mariana Mazzini; DINIZ, Ana Paula Rodrigues; FARAH, Marta Ferreira Santos. **Transversalidade de gênero:** uma análise sobre os significados mobilizados na estruturação da política para mulheres no Brasil. Rev. Serv. Público Brasília 69 (2), p. 33-61 abr/jun 2018. Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/>. pdf. Acesso em: 16 nov. 2018.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência pedagógica do professor universitário**. 9 ed. São Paulo: Summus, 2008.

MEC – Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base, ensino médio**, 2017. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Disponibilidade em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Acesso em: set. 2018.

MEC - Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Temas transversais**. 1998 MEC/SEF p. 321-322. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

MEC. **Censo Superior 2017**. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2018/11/20/negros-representam- apenas-16-dos-professores-universitarios.ghtml>. Acesso em: 19 de jun. 2019.

MELO, Hildete Pereira; DI SABBATO, Alberto. Divisão sexual do trabalho e pobreza. p. 53 -76. **Autonomia econômica e empoderamento da mulher**. Textos acadêmicos. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, Ministério das Relações Exteriores, 2011. 304 p. ISBN 978-85-7631-313-7. Disponível em: <http://funag.gov.br/loja/download/840-pdf>. Acesso em: 13 out. 2018.

MÜLLER, Márcia Beatriz Cerutti. **Surdez, gênero e sexualidade**: um estudo sobre o imaginário social em uma escola de ensino fundamental bilingue no sul do Brasil. Canoas: UNILASALLE, 2017. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2017, 181 f. Disponível em: <http://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/813/1/MULLER.pdf>. Acesso em: 07 dez 2018.

MÜLLER, Márcia Beatriz Cerutti. **O imaginário docente na perspectiva da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior**: um percurso de significados e ressignificações. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/7505>. Acesso em: 27 out. 2018.

NASCENTE, Renata Maria Moschen; MENEZES, Maria Cecilia Kerches de; GUARNIERI, Paola Karuliny. Imbricações entre violência, indisciplina e gênero em livros de ocorrências escolares. **Revista Educação em Perspectiva**, v.8, n.2, p. 159-176, maio/ago 2017. Viçosa – MG, e-ISSN 2178-8359. DOI 10.22294/eduper/ppge/ufv.v8i2.731. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/319673467>. Acesso em: 16 nov. 2018.

OIT BRASIL. **Igualdade de gênero e raça no trabalho**: avanços e desafios. OIT, 2010, 216 p. ISBN: 9789228234763;9789228234770 (pdf). Disponível em: [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-americas/-ro-lima/-ilo-brasil/documents/publication/wcms\\_229333.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-americas/-ro-lima/-ilo-brasil/documents/publication/wcms_229333.pdf). Acesso em: 18 out. 2018.

OLIVEIRA, Luciana Garagnani. **Unidade didática de história**: gênero e sexualidade na perspectiva de diversidade sexual. Secretaria de Estado da Educação. Os desafios da Escola Pública Paranaense na perspectiva do professor PDE. Produções didático-pedagógicas. 2016. Versão online ISBN 978-85-8015-094-0. Vol. II, cadernos PDE. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016.pdf). Acesso em: 26 mar. 2019.

PAIVA. Francisco da Silva. Ensino técnico: uma breve história. **Revista Húmus**. ISSSN 2236-4358 mai/jun/jul/ago, nº8, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.eletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/1677>. Acesso em: 29 set. 2018.

PASSADOR. Luiz Henrique. Diversidade na escola: diferenças, culturas e desigualdades. In: FINCO, Daniela; SOUZA, Alberto dos Santos; OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. (Orgs). **Educação e resistências escolar**: gênero e diversidade na

formação docente. 2017, p. 17- 48. 1. ed. - São Paulo: Alameda, 2017. recurso digital. Formato: ebook. ISBN 978-85-7939-484-3 [recurso eletrônico]. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/livros-para-baixar/58966/livro-gratis-educacao-e-resistencia-escolar>. Acesso em: 25 ago. 2019.

PEÑALOZA, Verônica; DIÓGENES, Camila Gomes; SOUSA, Sara Jamile Aragão. Escolha profissional no curso de administração: tendências empreendedoras e gênero. **RAM – Revista de Administração Mackenzie**, v. 9, n. 8, Edição especial. p. 151-167, nov./dez. 2008. ISBN 1678-6971. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1678-69712008000800009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1678-69712008000800009&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 18 jul. 2019.

PEREIRA, Vilas Boas Cerqueira; BURGEILE, Odete. O emudecimento da mulher subalterna na obra “a letra de escarlata” de Nathaniel Hawthorne. **Revista de Estudos de Literatura, Cultura e Alteridade-Igarapé**, Porto Velho (RO), v.5, n.2, p. 184-195, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2013.

PINHEIRO, Luana et al. (Coord.) **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4. ed. Brasília: Ipea, 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2017, pp. 15-34.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PNE. **Observatório**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/contexto/226>. Acesso em: 18 de jun. 2019.

PORTAL. MEC. **Data celebra formação como uma porta para o mercado de trabalho**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/39591-data-celebra-formacao-como-uma-porta-para-o-mercado-de-trabalho>. Publicado em 23/09/2016. Acesso em 30 de set 2018.

QUARESMA DA SILVA, Denise R; MELLO, Eliana M de. **Discurso e gênero: uma discussão sobre modos de enunciar o feminino**. Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder. Florianópolis/SC. 2008. Disponível em: [http://www.fazendo.genero.ufsc.br/8/sts/ST54/Silva-Mello\\_54.pdf](http://www.fazendo.genero.ufsc.br/8/sts/ST54/Silva-Mello_54.pdf). Acesso em: 20 ago. 2018.

QUARESMA DA SILVA, Denise R. **La producción de lo normal y lo anormal: un estudio sobre creencias de genero y sexualidad entre docentes de escuelas municipales de Novo Hamburgo/Brasil**. *Subjetividad y procesos cognitivos* 16 (1),

2012. Disponível em: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1852-73102012000100008](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-73102012000100008) Acesso: 20 set. 2018.

REVISTA ONLINE ÉPOCA NEGÓCIOS. **Número de estagiários no Brasil aumenta 47,1% em 7 anos.** Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Carreira/noticia/2019/06/numero-de-estagiarios-no-brasil-aumenta-471-em-sete-anos.html>. Acesso em: 21 set. 2019.

REVISTA ONLINE QB. **Profissões: os salários das 10 profissões preferidas pelas mulheres.** Disponível em: <https://querobolsa.com.br/revista/os-salarios-das-10-profissoes-preferidas-pelas-mulheres>. Acesso em: 25 jul. 2019.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG). Letramento, 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu. Ensinar e Aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida (organizadoras). **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar.** 2010, p. 25- 42.

ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da Rocha. Gênero e cotidiano escolar: dilemas e perspectivas da intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes. **Revista Estudos Feministas.** Florianópolis, v. 17, n. 1, P. 11-30 2009. Disponível em: [http://www.Scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2009000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.Scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2009000100002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 16 nov. 2018.

SANTOS, Alexandre André dos; NETO, João Luiz Horta; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb):** proposta para atender ao disposto no Plano Nacional de Educação/ Alexandre André dos Santos, João Luiz Horta Neto, Rogério Diniz Junqueira. – Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. 56 p. – (PNE em Movimento; ISSN 2448-4288; 7) DOI: 10.24109/2448-4296. 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo.** São Paulo: Cortez, 2006. p. 279-316.

SANTOS, Eraldo José dos; SILVA, Luís Antônio da. A relação do gênero feminino e masculino no curso técnico de mecânica do Instituto Federal do Espírito Santo – Campis Vitória. **Revista de educação, ciência e tecnologia do IFAM.** ISSN:1982.5498, vol.10- nº 2 – dezembro 2016.

SANTOS, Milton. **O espaço da cidadania e outras reflexões.** Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2011.

SAVIANI. Demerval. **Da nova LDB ao FUNDEB:** por uma outra política educacional.

2 ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, vol. 20, nº 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 25 mar. 2019.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. **Identidade e subjetividade de professores: sentidos do aprender e do ensinar**. 2, ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

SOLANO-ALPÍZAR, José. *Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente*. **Revista Electrónica Educare**, vol. 19, núm. 1, enero-abril, 2015, pp. 117-129. Universidad Nacional Heredia, Costa Rica. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/1941/194132805007/>. Acesso em: 04 set. 2018.

SPECHT, Nielsen Jesus Ferreira. **Constituição identitária de jovens estudantes de informática: um estudo a partir das questões de gênero**. 30/09/2014 78 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Luterana do Brasil, Canoas Biblioteca Depositária: Biblioteca Martinho Lutero ULBRA/Canoas [https://servicos.ulbra.br/ALEPH/?func=find-b-0&local\\_base=bdtese](https://servicos.ulbra.br/ALEPH/?func=find-b-0&local_base=bdtese).

SPOSATI, Aldaíza. Equidade. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellari; VIEIRA, Lívia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação. Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Glossário – Ensino técnico. **Revista Histedbr Online**. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_ensino\\_tecnico.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ensino_tecnico.htm). Acesso em: 29 set. 2018.

VASCONCELLOS, Vanessa Alves da Silveira de. **O Imaginário e a formação docente: reflexões sobre a docência universitária a partir de uma cultura colaborativa**. 07/11/2017 174 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed., Porto Alegre: Bookman, 2015.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. ARAÚJO, Alberto Filipe. **Educação e imaginário: introdução a uma filosofia do imaginário educacional**. - São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 127).

ZADMAN, Claude. Educação e socialização. In: Hirata, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARÉ, Hélène; SENOTIER, Danièle. (Orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**.

Editora: UNESP, 2009 p. 80-84.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2014

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Docente

#### Prezada(o) Docente

Você está sendo convidada(o) a participar de uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo. Caso haja alguma dúvida, a mesma poderá ser esclarecida com a responsável pela pesquisa, a Mestranda em Educação pela Universidade La Salle, Zeni Terezinha Gonçalves Pereira, pelo e-mail ztgpereira@gmail.com ou pelo telefone (51) 99112-3685.

Obrigada pela atenção, compreensão e apoio.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO. DOCENTE
--

Declaro que fui informada (o), de forma clara e detalhada, sobre o problema investigativo, formulado do seguinte modo: **AS ALUNAS APRENDEM SÓ POR QUE SÃO ESFORÇADAS? O IMAGINÁRIO SOCIAL DAS/DOS DOCENTES DE UM CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO, PORTO ALEGRE-RS.**

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente de que:

1º - O objetivo geral do estudo é:

Analisar o imaginário social das/dos docentes sobre a aprendizagem das alunas do curso Técnico em Administração, numa escola de ensino técnico privado de Porto Alegre/RS.

Em decorrência deste objetivo geral, os objetivos específicos são:

- a) compreender como as/os docentes concebem a aprendizagem das alunas no curso Técnico em Administração.
- b) Analisar se as crenças concebidas a partir das designações de gênero,

influenciam as/os docentes no ensino e processo de aprendizagem das alunas.

c) compreender as expectativas das/os docentes quanto à aprendizagem das alunas, em especial nas disciplinas que requerem raciocínio lógico-matemático.

2º - Foram explicados os procedimentos que serão utilizados. Entendi que se concordar em fazer parte deste estudo participarei respondendo um questionário com questões abertas e fechadas, o qual será disponibilizado online, assim como participarei na condição de entrevistada, se necessário.

3º - Foi dada garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa. Fui esclarecida (o) que se surgirem novas perguntas sobre este estudo, ou se considerar que houve algum prejuízo pela minha participação neste estudo, poderei conversar com a mestrandia Zeni Terezinha Gonçalves Pereira, pelo e-mail ztgpereira@gmail.com ou pelo telefone (51) 99112-3685.

4º - Fui informada (o) que a pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Denise Regina Quaresma da Silva da Universidade de La Salle, que pode ser contatada por meio do e-mail denise.silva@unilasalle.edu.br .

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa, tendo total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo.

Aceito participar deste estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente desta pesquisa, a utilização dos dados registrados, desde que seja preservado o caráter confidencial, tanto de minha identidade quanto das informações oferecidas. Deste modo, acredito ter sido suficientemente informada (o) a respeito do que li.

Resultaram claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade, de esclarecimentos permanentes e, também, que a minha participação é isenta de despesas.

Canoas, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.

**ACEITE PARA REALIZAR A PESQUISA** ( ) **Sim**

( ) **Não**

## APÊNDICE B - Questionário

Questionamentos para atendimento dos objetivos

<b>DADOS DEMOGRÁFICOS</b>	Levantamento do perfil docente	<p>1. Quanto tempo você atua como docente?</p> <p>( ) até 5 anos                      ( ) de 16 a 20 anos  ( ) de 6 a 10 anos                ( ) acima de 20 anos  ( ) de 11 a 15 anos</p> <p>2. E nesta escola, há quanto tempo?</p> <p>( ) até 5 anos                      ( ) de 16 a 20 anos  ( ) de 6 a 10 anos                ( ) acima de 20 anos  ( ) de 11 a 15 anos</p> <p>3. Qual sua idade?</p> <p>( ) até 30 anos                    ( ) de 46 a 55 anos  ( ) de 31 a 45 anos               ( ) acima de 55 anos</p> <p>4. Qual a sua formação acadêmica?</p> <p>( ) Bacharel ou Bacharela  ( ) Licenciado/a  ( ) Mestre/a  ( ) Doutor/a</p> <p>4.1 Especifique a titulação da formação:</p> <p>5. Qual o tempo de formação?</p> <p>6. Possui outras formações? Quais?</p> <p>7. Possuía formação pedagógica quando ingressou na docência? ( ) Sim ( ) Não</p> <p>7.1 Se necessário fazê-la, qual foi a motivação?</p> <p>( ) exigência legal  ( ) exigência institucional  ( ) decisão própria</p> <p>8. Você percebe diferenças na condução das suas aulas antes e pós-formação pedagógica? Se positivo, quais?</p>
---------------------------	--------------------------------	--

<b>OBJETIVO GERAL</b>	<p>Analisar o imaginário social das/dos docentes, numa escola de ensino técnico privado de Porto Alegre/RS, e suas concepções sobre a aprendizagem das alunas do curso Técnico em Administração.</p>	<p>1. Na sua concepção, como ocorre a aprendizagem das alunas do curso Técnico em Administração em relação aos alunos? ( ) igual ( ) diferente.</p> <p>1.1 Por quê?</p> <p>2. Em se tratando de ensino técnico e mercado de trabalho, você entende que existem atuações específicas para homens e mulheres? ( ) Sim ( ) Não</p> <p>2.1 Justifique sua resposta:</p> <p>3. O comportamento das alunas em aula difere de acordo com o sexo do/a docente? ( ) Sim ( ) Não.</p> <p>3.1 Por que isso ocorre? Se possível relate exemplos.</p> <p>4. Existem trocas de ideias com seus/suas colegas docentes sobre situações preconceituosas e/ou discriminatórias com as alunas? Em caso afirmativo, cite exemplos?</p> <p>5. Você fez e/ou faz alguma formação continuada com abordagem de gênero? Se positivo, cite qual:</p>
<b>ESPECÍFICO I</b>	<p>compreender como as/os docentes concebem a aprendizagem das alunas no curso Técnico em Administração</p>	<p>1. Na sua concepção, o fato de ser do sexo feminino influencia na aprendizagem no curso Técnico em Administração? ( ) Sim ( ) Não.</p> <p>1.1 Por quê?</p>
<b>ESPECÍFICO II</b>	<p>Analisar se as crenças concebidas a partir das designações de gênero, influenciam as/os docentes no ensino e processo de aprendizagem das alunas</p>	<p>1. Na sua percepção, homens são melhores administradores do que mulheres? ( ) Sim ( ) Não</p> <p>1.1 Por quê?</p>

<b>ESPECÍFICO III</b>	<p>compreender as expectativas das/os docentes quanto à aprendizagem das alunas, em especial nas disciplinas que requerem raciocínio lógico-matemático</p>	<p>1. Em que disciplina (s) você atuou nos últimos seis meses?</p> <p>( ) Teoria Geral de Administração  ( ) Comportamento Organizacional  ( ) Contabilidade Gerencial  ( ) Direito e Legislação  ( ) Administração de Marketing  ( ) Administração de Recursos Humanos  ( ) Economia e Mercado  ( ) Planejamento Estratégico  ( ) Organização, Sistemas e Métodos  ( ) Produção e Materiais  ( ) Matemática Financeira  ( ) Gestão da Qualidade  ( ) Plano de Negócios  ( ) Administração Financeira</p> <p>2. No seu entendimento, nas disciplinas que requerem raciocínio lógico-matemático, ou seja, as de cálculos, as alunas possuem mais dificuldades do que os alunos? ( ) Sim ( ) Não</p> <p>2.1 Por quê?</p> <p>3. Comparando as alunas e os alunos, quem mantém-se mais focado/a nas aulas, sob seu ponto de vista?</p> <p>( ) Alunas ( ) Alunos ( ) Ambos</p> <p>3.1 Por quê?</p>
-----------------------	--	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2019

### **APÊNDICE C - Roteiro – Entrevista Semiestruturada**

- I. Na sua concepção, as alunas do curso Técnico em Administração aprendem da mesma forma que os alunos?
- II. Na sua opinião, o fato de as meninas serem criadas para os cuidados e as tarefas domésticas interfere na aprendizagem destas no curso Técnico em Administração?
- III. Nas disciplinas que requerem raciocínio lógico-matemático, suas alunas possuem dificuldades?
- IV. Você já observou alguma situação (velada ou explícita) discriminatória em relação à aprendizagem das alunas no curso técnico em administração?
- V. Suas alunas já foram alvo de atitudes machistas, na qual duvidaram de suas capacidades intelectuais?