

UMA TRAJETÓRIA FEMININA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: TÁTICA E AGÊNCIA

*Sidelia Suzan Ladevig Garcia*¹
Instituto Federal de Santa Catarina
<https://orcid.org/0000-0001-6269-1976>

*Daniel Machado da Conceição*²
Universidade Federal de Santa Catarina
<https://orcid.org/0000-0002-6065-6656>

*Alexandre Fernandes Vaz*³
Universidade Federal de Santa Catarina
<https://orcid.org/0000-0003-4194-3876>

RESUMO:

Questões de gênero, heteronormatividades e o machismo estrutural ainda estão arraigadas a comportamentos e atitudes que causam sofrimento ou exigem grande resiliência das mulheres. Se faz necessário ponderar sobre a inserção feminina no Ensino Técnico e Profissionalizante, discutindo desafios, resistências e táticas para efetivação de uma carreira profissional. Partindo de uma entrevista realizada de forma virtual com uma egressa da Escola Técnica Federal de Santa Catarina, da década de 1980, apresentamos sua trajetória de estudante, e pretendemos responder com esse trabalho: como a realização da formação Técnico em Mecânica para uma mulher significa uma ruptura do destino esperado? Sua trajetória é relevante para discutir os valores de feminilidade durante sua infância e juventude, os quais em certa medida são questionados ao escolher o curso de formação Técnico em Mecânica.

Palavras-chave: Agência. Educação técnico profissional. Mulheres. Tática.

¹ Doutoranda Educação (UFSC). Instituto Federal de Santa Catarina - Técnica em Assuntos Educacionais (IFSC). Brasil. suzandanca@gmail.com.

² Doutor em Educação (UFSC). Educador social e coordenador educacional no Projeto Aprendiz Faepesul da Fundação de Apoio à Educação, Pesquisa e Extensão (UNISUL). Brasil. danielmdac1@gmail.com

³ Doutor (Leibniz Universität Hannover). Professor Titular da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (UFSC). Brasil. alexvaz@uol.com.br.

A FEMALE TRAJECTORY IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: TACTIC AND AGENCY

Abstract

Gender issues, heteronormativities and structural machismo are still rooted in behaviors and attitudes that cause suffering or require great resilience from women. It is necessary to consider the inclusion of women in Technical and Vocational Education, discussing the challenges, resistances and tactics for achieving a professional career. Taking in account a virtual interview with a graduate of the Federal Technical School of Santa Catarina, in the 1980s, we present her school trajectory, and we intend to answer this question: how the accomplishment of the Mechanical Technician training for a woman means a break from the expected fate? Her trajectory is relevant to discuss the values of femininity during her childhood and youth, which to a certain extent are questioned when choosing the Mechanical Technician training course.

Keywords: Agency. Professional technical education. Women. Tactic.

UNA TRAYECTORIA FEMENINA EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA: TÁCTICAS Y AGENCIA

Resumén

Las cuestiones de género, las heteronormatividades y el machismo estructural siguen arraigados en comportamientos y actitudes que provocan sufrimiento o exigen una gran resiliencia por parte de las mujeres. Es necesario considerar la inserción femenina en la Educación Técnica y Profesional, discutiendo desafíos, resistencias y tácticas para la realización de una carrera profesional. A partir de una entrevista virtual con una egresada de la Escuela Técnica Federal de Santa Catarina, en la década de 1980, presentamos su trayectoria estudiantil, y pretendemos responder con este trabajo: ¿cómo la realización de la formación de Técnico Mecánico para una mujer significa una ruptura del destino esperado? Su trayectoria es relevante para discutir los valores de la feminidad durante su infancia y juventud, que en cierta medida son cuestionados al optar por la carrera de Técnico Mecánico.

Palabra-claves: Agencia. Educación técnica profesional. Mujeres. Táctica.

Introdução

O ensino técnico e profissionalizante no Brasil se desenvolve ancorado em ideais republicanos que projetavam, em seus inícios, um novo país. A urbanização e a industrialização da Nação são intensificadas durante o século XX com o objetivo de tornar o país internacionalmente competitivo e não dependente de produtos industrializados, como acontecera e aconteceria durante os conflitos na Primeira e Segunda Guerra Mundiais. Carente de uma matriz energética e industrial, o Brasil ficava refém das limitações que uma guerra pode impor às importações e exportações.

A educação, por meio da ampliação da rede de ensino, apresenta-se como possibilidade para preparar a Nação, uma vez que “Inaugurado o período republicano, surgem inúmeras empresas no Brasil, advindas da lenta mudança de capitais do setor agroexportador para a indústria incipiente, bem como há uma mudança sutil nas opções da política educacional para atender a esta demanda” (COLOMBO, 2020, p. 3). A passagem de um modelo de base agrícola para outro, de face industrial, requer a qualificação de trabalhadores/operários. Nesse sentido, em 1909 um Decreto Federal 7.566/1919 criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices, com uma formação voltada para atender aos filhos (e não às filhas) das classes populares.

Aos artífices, que também passam a ser chamados de operadores ou operários no sistema capitalista, não eram necessários refinados estudos, mas práticas de oficinas. Este entendimento, mundo afora, determinava que o sistema educacional não era para todos. Havia, sim, necessidade de instrução, mas cada tipo de ensino destinado a determinado público, pelo critério socioeconômico e tendo em vista a valorização social da atividade e do tipo de pessoa a quem a atividade está ideologicamente reservada; exercer trabalho penoso manual, por exemplo, é destinado aos pobres ou de classe inferior. (COLOMBO, 2020, p. 14)

Se em um primeiro momento a prioridade do recrutamento era a de meninos de classes populares, na medida em que são criados ocupações e novos postos de trabalho, podemos observar a ampliação do público atendido. A entrada da mulher no mercado de trabalho não significa mais um “problema⁴”, como no passado, pelo menos não em algumas atividades profissionais, mas isso não quer dizer que todos os obstáculos foram superados. “A chegada das mulheres aos ‘lugares’, que lhe foram abertos no mercado de trabalho, não enfraqueceu verdadeiramente a definição sexual do trabalho. Se o trabalho não tem sexo, ele tem um gênero” (DUBET, 2015, p. 52). O machismo estrutural ainda está arraigado, exigindo comportamentos e atitudes que causam sofrimento ou exigem grande resiliência das mulheres. Faz-se necessário ponderar sobre a inserção feminina no Ensino Técnico e Profissionalizante, discutindo os desafios e resistências para efetivação de uma carreira profissional.

Nas páginas que seguem, discutiremos aspectos da trajetória da vida escolar de Marli⁵, estudante do ensino técnico profissionalizante entre 1980 e 1983, um percurso de boa moça de

⁴ Utilizamos a expressão para dar destaque que em algumas atividades profissionais, seguindo um modelo tradicional de divisão do trabalho, as mulheres estavam excluídas em razão de supostas características que o desempenho da ocupação exigiria. Em alguns momentos, resistência e força física, em outros raciocínio lógico e maioria civil. Lembrando que durante longo tempo as filhas e esposas estavam subjugadas à autoridade masculina reconhecendo uma suposta imaturidade (Código Civil dos Estados Unidos do Brasil, Lei nº 3.071 de 1º de janeiro de 1916).

⁵ Nome fictício*. A entrevistada faz parte da pesquisa de Doutorado de uma das autoras. Para este trabalho, utilizamos fragmentos de umas das entrevistas realizadas para a referida pesquisa, ainda em andamento. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em 11 de maio de 2021, e todos os entrevistados assinaram termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

uma família humilde e tradicional do interior de Santa Catarina, e suas opções e contingências, o inclui a escolha por um curso predominantemente de cultura masculina, o de formação em Técnica e Mecânica, bem como as estratégias e táticas desenvolvidas por ela para fazer-se pertencente a este grupo. Considera-se, ademais, o sentido que ela dá a suas experiências.

A trajetória de Marli⁶ nos permite discutir valores de feminilidade hegemonicamente presentes durante sua infância e juventude, os quais, em certa medida, são questionados ao escolher o referido curso. Tratava-se de uma situação incomum na década de 1980, quando o número de alunas na Escola era inferior ao número de meninos. Ao optar pelo Curso Técnico em Mecânica, aprofunda-se o estranhamento quando uma mulher escolhe tal carreira, ordinariamente destinada a rapazes. Das moças se esperava, em geral, que se dirigissem para o Curso Técnico em Edificações, criado no ano de 1969, cujas habilidades requeridas, como aquela para o desenho, seriam mais afeitas ao feminino.

Um ideal feminino

Nascida na cidade de Tubarão, situada no Sul do Estado de Santa Catarina, Marli é filha de pai metalúrgico trabalhador da Estrada de Ferro Donna Thereza Christina; a mãe, por sua vez, foi vendedora por um certo período, mas depois dona de casa, dedicando a maior parte do tempo à família e à criação das duas filhas (a irmã é três anos mais jovem). Segundo a entrevistada, ela teria sido *“uma mãe sempre muito presente, aquele modelo tradicional de família do interior”*.

Em seu discurso, a questão da família tradicional apresenta relações de sociabilidade e papéis de gênero definidos de forma tradicional, em que o homem exerce o papel de provedor e sua esposa fica com a responsabilidade pela casa e manutenção da família. Observe-se que há valorização da família associada à idealização das relações pessoais no interior do estado, que seriam mais cuidadosas em relação às crianças.

Moravam em uma residência construída nos anos 1950, adquirida por meio de financiamento especial para trabalhadores da estrada de ferro, na chamada “Vila dos Ferroviários”. As recordações de infância são povoadas por almoços de família, deslocamentos

⁶ O contato com nossa entrevistada possui reciprocidade por compartilhar o espaço com uma das autoras deste trabalho, ambas são servidoras no Instituto Federal de Santa Catarina. As conversas informais permitiram a preparação para uma entrevista semiestruturada que aconteceu no ano de 2021. A entrevista aconteceu em ambiente virtual (Google Meet) devido à pandemia de corona vírus, Plataforma Google Meet. A depoente rememorou momentos vividos na então Escola Técnica Federal entre os anos de 1980 e 1983, bem como da infância na cidade de Tubarão, interior de Santa Catarina, da vida adulta, quando retorna à Escola como docente.

de bicicleta – o principal meio de transporte –, a casa com paredes grossas e janelas, moradia que já possuía chuveiro elétrico, novidade à época.

A família investiu recursos na educação formal das filhas, ambas frequentaram uma escola particular, de orientação católica, administrada por uma ordem de Irmãs muito conhecida na cidade e que atendia poucas turmas:

“era um colégio pequeno onde todo mundo se conhecia, com uma ou duas turmas de cada ano, mas era muito legal assim, porque a gente entrava junto e se formava junto (...) Eu era a filha mais velha e meus pais sempre tiveram uma preocupação muito grande com a nossa educação. Mesmo com dificuldades, eu e a minha irmã estudamos numa escola particular e era um excelente colégio, claro, de formação, religiosa, né?”

O comentário de Marli sobre a instituição enfatiza a formação religiosa complementar à educação escolar formal. A escola por ela frequentada tinha essa tradição na cidade, fazendo com que os estudantes ganhassem distinção, por, além de possuírem uma boa formação em uma escola privada, também serem “pessoas educadas”, correspondendo a certo sentimento religioso e moral. Diferenciando-se de uma escola leiga, pública, que constrói (ou deve construir) sua proposta baseada apenas em correntes pedagógicas, a confessional procura ter um embasamento filosófico-teológico muito apreciado família tradicional, algo que pode ser distintivo – distinção que também passa pela dimensão econômica. Nesse caso, compartilhar valores, códigos de sociabilidade e uma visão de mundo semelhante, permite que os estudantes mais adaptados a essa realidade tenham maior êxito. Esse se caracteriza como um projeto familiar que conhece as regras do jogo social na escolarização dos filhos, pois, pode ser identificado que os estudantes “mais bem” ou os “menos mal” preparados para se adaptar a um sistema de determinações difusas e implícitas, detêm os meios de satisfazer as exigências escolares (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

A ênfase familiar na educação sinaliza para uma nova realidade social, oportunidades educacionais às mulheres e, conseqüentemente, ainda que com limites, abertura a um horizonte profissional mais amplo. Destaque-se o contraste aparente entre a condição de filhas de trabalhadores manuais e a presença em uma instituição privada, o que sugere esforço financeiro vultoso ou a presença de um relevante capital social da família.

A escola e o ideal de boa moça

Marli possui boas lembranças da escola e da sua condição de aluna. Afirma ter gostado de estudar e ressalta a própria generosidade em auxiliar os colegas nas tarefas, ações que resultavam no bom desempenho em sala de aula.

Eu já era professora desde pequena, porque eu já dava aula para as minhas amigas, assim que pegavam recuperação eu só dava aula de matemática pra elas e já ficava estudando junto, porque daí quando entra na, quando entrava na recuperação, a nota era um pouco diferente.

Esse comportamento professoral reconhecido na infância e adolescência destaca o sentimento de vocação que justifica a escolha pela docência como dom. O comportamento de *boa moça*, a postura coletiva e hábito de leitura, indicam um capital escolar (DA CONCEIÇÃO, 2015; GOMES, 2020) reconhecido pelos professores. Esse reconhecimento cria um vínculo de reciprocidade: nos estudantes estimula a participação e maior comprometimento nas atividades escolares, nos professores resulta maior atenção e prontidão com os “bons alunos”. Configura-se um jogo perverso que seleciona os eleitos, aqueles com saberes e comportamentos reconhecidos como adequados ao ambiente escolar. Orienta-se uma padronização que estabelece limites aceitáveis, em que os não ajustados são excluídos, incorporando a culpa pelo insucesso. Os bons estudantes, os eleitos e mais adaptados, são continuamente valorizados e incentivados a aprimorar os supostos dons que lhes são inerentes. “Portanto o que a escola qualifica como dom natural nada mais é, na maioria das vezes, que a manifestação de uma afinidade ligada a valores sociais e às exigências do próprio sistema escolar (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 10).

Os chamados bons alunos tendem a avançar na escolarização com maior facilidade (CARVALHO, 2001), pois as avaliações podem com frequência ser de caráter moral e subjetivo, ligadas ao capital escolar, o que significa valorização do comportamento e não do conhecimento propriamente dito, retratado no capital cultural. Essa é uma realidade do cenário brasileiro e talvez de outros países, em que a cultura como valor não possui a mesma dimensão da realidade, por exemplo, francesa, origem do conceito de capital cultural, elaborado pelos sociólogos Bourdieu e Passeron (2007).

O projeto familiar amplia o campo de possibilidades, e a própria jovem Marli começa a exercer sua agência ao despertar interesse por determinadas áreas de atuação futura, mesmo que pautadas pelo suposto dom ou vocação. De acordo com Machado (2000, p. 2),

Cada ser humano, ao nascer, é lançado no mundo, como um jato de vida. Paulatinamente, constitui-se como pessoa, na medida em que desenvolve a capacidade de antecipar ações, de eleger continuamente metas a partir de um quadro de valores historicamente situado, e de lançar-se em busca das mesmas, vivendo, assim, a própria vida como um projeto.

A vida como projeto, especificamente, com objetivo de orientação e inserção, muito comum a adolescentes, pode ser dividida em três níveis: projeto de orientação escolar; projeto de orientação profissional; e, projeto de vida. O projeto escolar é construído a medida de sua definição e importância; como resultado, o bom desempenho na escola projeta mais facilmente a manutenção dos estudos posteriores. Os níveis representam “três perspectivas de qualquer projeto adolescente: essas perspectivas são parcialmente autônomas, parcialmente imbricadas umas às outras” (BOUTINET, 2002, p. 91).

Ortner (2007) elabora um pensamento acerca da "agência" como um conceito de "jogos sérios", que se baseia em *insights* da teoria da prática, cujo pressuposto fundamental é de que a cultura molda as pessoas como atores sociais. A agência tem a ver com poder, com o fato de "agir no contexto de relações de desigualdade, de assimetria e de forças sociais" (p. 58). Como seres sociais, os indivíduos só conseguem atuar dentro de teias de relações que constituem seu mundo social, e a agência é uma disposição em relação a realização de "projetos."

Marli, a aluna aplicada, diz de si mesma que “*É uma diferença grande se a gente pensar em termos de criança e até adolescente, é uma diferença, mas eu sempre fui a CDF da família eu era a pessoa que gostava mais de ficar quieta, lendo, observando formigas, fazendo roupinha de boneca*”. Sua fala descreve o comportamento esperado para uma boa moça, correspondendo às expectativas tradicionais sobre o feminino. Observemos também que a expressão CDF⁷ nasce como pejorativa, mas adquire, ao longo da história, eventual caráter positivo, desprendendo-se do significado original da sigla. Marli, ao se identificar como CDF, valoriza sua condição e comportamento de estudante. Ela quando adolescente, possivelmente, possuía essa dedicação, esse comprometimento com os estudos por entender ser importante, ou mesmo por ser uma exigência de seus pais, pessoas humildes, que dedicavam seus esforços para oferecer uma escola particular para as filhas, porque acreditavam na educação como uma forma de ascensão social, um projeto.

A possibilidade de estudar na capital, em um curso técnico, em uma escola conceituada também, se dava pelo apreço às Artes, conforme narra a seguir:

*Sim, eu sempre tive muita habilidade manual. (...)
Eu era muito ligada à arte nessa época, né? Porque o colégio tinha aquela coisa de fazer decoração em todas as épocas do ano, todas as atividades, e eu sempre era uma das colaboradoras de fazer essa decoração no colégio. Trabalhava bastante com uma freira que dava aula de artes, e sempre que ela precisava de ajudante ela me chamava.*

⁷ “CDF”, sigla que significa “cabeça de ferro” é comumente utilizada para denominar as pessoas que se dedicam bastante aos estudos, possuem pouca vida social.

As habilidades manuais, o trabalho com artes, estava relacionado “a sua função educativo-profissional voltada para a educação dos sentidos e o desenvolvimento de hábitos de atenção, observação e percepção, e sobretudo, a sua função econômica, relacionada ao trabalho manual” (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 114). Assim, era da *natureza* socialmente produzida da mulher o cuidado, a atenção, a organização, o apreço pela beleza, pela decoração da casa. A tudo isso se associa a produção social de crenças segundo as quais haveria uma proximidade do feminino a características como capacidade de observação, de detalhamento, de ser mais minuciosa em seu trabalho, sendo ela mais apta à decoração de casa, à organização de festas, ao cuidado do lar e da família.

Com a criação do curso Técnico em Edificações, justamente por ter em sua grade curricular diversas disciplinas que comportam desenhos e plantas, o exame de seleção passa a receber maior número de mulheres interessadas em entrar na Escola Técnica. Mesmo o desenho sendo técnico, ainda assim estavam no imaginário as relações criativas, emocionais e uma capacidade de maior precisão na confecção dos materiais. Podemos perceber uma associação com o que se esperava da feminilidade naquele período.

Motivada pela ascensão social que uma educação de boa qualidade podia oferecer, aliada aos cursos oferecidas pela Escola Técnica na capital do Estado, Marli presta o exame de seleção. Ao ser admitida, agora uma jovem, certa de cumprir a meta e a responsabilidade imbuída a seus pais, ela se muda para a capital do estado, Florianópolis para, inicialmente, ingressar no curso Técnico em Edificações. Nos próximos capítulos, veremos como foi esse processo e o significado da Escola em sua vida.

A Escola Técnica em sua vida

O motivo que levou Marli a sair de sua cidade natal para morar na capital do estado teria sido a busca por uma formação de boa qualidade:

Eu vim pra cá porque, como eu tinha essa vinculação com arte e o número de formações profissionais na década de 1980 eram muito menores, eu sempre gostei muito da área de design, mas Santa Catarina não tinha. Tinha em Curitiba já, e no Rio Grande do Sul acho que Pelotas tinha, não tenho certeza. Mas em Curitiba já tinha, mas era muito, os nossos horizontes naquela época também eram muito mais curtos, não eram tão fáceis assim estudar em Curitiba, até por causa da condição financeira. Mas, então eu vim para o IFSC pensando em estudar era ETEFESC na época, né? Pensando em estudar edificações porque eu queria fazer arquitetura, e aí nesse primeiro ano que a gente fazia o núcleo comum.

Perguntada como ficou sabendo da Escola, ela assim respondeu:

Eu vim de Tubarão para estudar na Escola Técnica, exclusivamente para isso, que era muito comum nos anos 1980, 1970 o pessoal do Sul do Estado vir estudar em Florianópolis na Escola Técnica, isso era bem comum. Então tinha uma grande demanda de estudantes de Tubarão, Laguna, Imbituba. Por quê? Criciúma já tinha

uma escola que era SATIC, uma escola técnica, mas de Tubarão para cima não se tinha mais nada, só tinha em Florianópolis. Dois dos meus primos me antecederam, vieram estudar aqui, um fez eletrotécnica, o outro fez agrimensura, e eu fui a terceira da família a vir, e nessa época eu morava com a minha tia.

Considerando esse comentário, perguntamos se a procura dela pela Escola fora incentivada por seus primos, ao que ela prontamente respondeu que “*Não, eu vim incentivada pela possibilidade de uma formação melhor*”. De qualquer forma, o exemplo dos parentes estava posto, indicando um valor em circulação no seio da família, segundo o qual estudar na capital era possível e bom.

Morar em uma cidade do interior com oportunidades mais restritas de formação técnica profissional, pode convidar à busca por melhores chances. No entanto, a mudança de domicílio requer investimento financeiro para alimentação, residência, transporte, custos com materiais escolares etc. A referência que os primos proporcionam podem ter permitido equacionar as ações ao ponto de definir sua moradia na casa de uma tia. Não sabemos se o mesmo endereço foi morada dos dois primos, mas não é incomum que famílias se apoiem, abrindo espaço em suas casas para jovens que vêm para os grandes centros urbanos em razão de melhores condições econômicas ou pelo acesso a bens e serviços, em especial educacionais.

Uma hipótese que podemos formular é que a partir do projeto familiar e do engajamento de Marli ao assumir a responsabilidade de ser boa aluna e uma boa moça, seus pais confiam que mesmo distante do núcleo familiar irá manter o propósito almejado. Quando perguntamos se houve alguma restrição ou receio por parte dos pais por ela ir morar com uma tia, ela assim respondeu: “*Então, eles viam nisso uma possibilidade de crescimento pessoal, até porque a gente sabe que na classe, nas classes mais humildes, a ascensão só se dá pela educação, né? Sim, a gente tem que ralar muito para mudar de status*”. Ela ressalta que para as camadas mais populares o investimento em educação de qualidade é sinônimo de ascensão social. Seu discurso, suas convicções permanecem ainda hoje fortemente enraizadas, demonstrando a efetividade do projeto e a satisfação em sua realização.

Após o processo seletivo, Marli ingressa na Escola Técnica. Inicialmente, os alunos aprovados no exame de seleção cursavam o chamado Núcleo Comum, com as disciplinas propedêuticas do Ensino Médio, divididas, conforme o Plano de Ensino então vigente, nas seguintes áreas: (a) Comunicação e Expressão: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Inglês, Educação Artística e Educação Física; (b) Estudos Sociais: Geografia, História, Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira, e Ensino Religioso; e, (c)

Ciências: Matemática, Química, Física e Programas de Saúde. Ao fim do primeiro ano, os alunos escolhiam o Curso Técnico que pretendiam cursar.

Porque no final do ano, ou durante esse processo, a gente fazia as opções do que a gente queria fazer, e eu não tinha nem colocado a mecânica como nenhuma opção, eu tinha posto lá edificações e é engraçado isso, por que a meritocracia também tomava conta, por quê? Porque os primeiros, quem não pegava a recuperação, eram os primeiros a escolher. Então, aqueles cursos mais concorridos, as pessoas que passavam escolhiam primeiro. E aí eu fui dessa turma que passa direto, que pode fazer a matrícula antes de todo mundo, né?

Ela relata como era o processo de escolha, que muitas vezes, apesar de se procurar a escola por um determinado curso, caso as notas não fossem boas durante esse primeiro ano, a opção poderia tornar-se difícil, já que a escolha se dava primeiro pelos que obtinham as notas mais altas. Ao rememorar o método, ainda faz uma crítica ao processo, citando a meritocracia como uma ideologia predominante na escola. Como lembra Kreimer (2000),

El examen aparece así como un mecanismo democrático articulador de los ideales ilustrados de igualdad, racionalidad y libertad. El acceso a los puestos de trabajo en general y a los cargos burocráticos en particular estaría mediado por una instancia frente a la cual aparentemente todos los ciudadanos se encontrarían en igualdad de condiciones, y que les otorgaría en la jerarquía social un lugar proporcional a su industriiosidad y a su talento. (p. 18).

A existência de um exame de seleção para ingressar na Escola Técnica supõe igualdade de oportunidades. A entrevistada, apesar de ser oriunda de família trabalhadora, do interior do estado, pôde estudar em uma escola privada, uma das possíveis razões de ter-se destacado após sua aprovação, durante o primeiro ano de aula, vindo a ter a oportunidade de optar pelo curso pretendido. Isso fez com que pudesse não confirmar a assertiva de Dubet (2015, p. 91), segundo o qual “A esmagadora maioria da elite escolar sempre é oriunda da elite social, enquanto os vencidos na competição escolar são oriundos das categorias mais desfavorecidas”. Com esse conhecimento, as famílias, como no caso da Marli, têm no investimento em escolas privadas uma opção fortemente considerada, procurando proporcionar o mesmo tipo de educação que os filhos dos afortunados possuem. O objetivo dessa ação é equiparar minimamente as chances nos testes avaliativos como concursos e vestibulares, bem como, melhorar o acesso aos postos de trabalho mais prestigiados e com melhor remuneração.

Marli critica a meritocracia no processo – conforme já citamos anteriormente, ela diz: “a meritocracia também tomava conta, por quê? Porque os primeiros, quem não pegava a recuperação, eram os primeiros a escolher. Então, aqueles cursos mais concorridos, as pessoas que passavam escolhiam primeiro. E aí eu fui dessa turma que passa direto, que pode fazer a matrícula antes de todo mundo, né?” – no entanto, representa a efetivação do mérito, pois, aprendeu as regras do jogo social e se beneficiou desse conhecimento para conseguir ter

êxito no processo. Especificamente, sua família investiu na sua educação privada, esperando os benefícios dela. Ela percebe que foi privilegiada pela educação que pôde ter, mas não deixa de, percebendo que outros colegas não tiveram as mesmas oportunidades, se solidarizar. Em meio às experiências vividas ao longo desses anos, munida de uma consciência crítica, sendo hoje a educadora que é, ela aproveita o momento em que é entrevistada e nos propõe a reflexão.

Apesar de a entrevistada ter procurado a escola pelo interesse no Curso Técnico de Edificações, ela, após cursar o primeiro ano, opta, como já mencionado, pelo ingresso em Mecânica, citando, para aquele momento, um constrangimento que identifica como discriminação de gênero:

Não tinha sistema nenhum, e aí eu fui conversar com as orientadoras educacionais, porque elas fazem esse trabalho com a gente durante praticamente todo o ano, eram elas as responsáveis por essa organização de quem vai fazer o quê. E aí eu fui lá conversar com elas e eu disse: “Olha, mudei de ideia, não quero mais fazer edificações eu resolvi que eu quero fazer mecânica!”. Aí olha só, aí vem a questão do gênero né? A discriminação, daí elas assim: “ah, mas mecânica é um curso que só tem meninos” e aí tentaram tirar a ideia da minha cabeça, e eu disse: “Olha eu já decidi que eu quero fazer mecânica e acho que hoje nada vai me fazer mudar de ideia, não vejo nenhum problema de ser masculino, feminino!” E aí fui e fiz a matrícula, até então, na minha casa ninguém sabia que eu ia fazer mecânica.

E segue, com o seguinte destaque:

E aí fui fazer mecânica e, por incrível que pareça, tinha três meninas na minha turma. Por quê? Mas, assim, quem tinha feito, a única que era raiz, que era original era eu, porque também existia naquela época, um exame de classificação que tu podia ser de outra escola e tu faria um exame para o terceiro semestre, que daí já entrava na habilitação profissional. E [era o caso d] essas duas meninas.

Quando Marli ingressa na Escola, no primeiro, ano, cursando o Núcleo Comum, mesmo afirmando anteriormente que o número de mulheres interessadas tenha crescido ao longo dos anos, o espelho ainda era masculino:

Eram trinta e seis a quarenta [em cada turma]. Na formação técnica eram sempre no máximo trinta e seis por causa dos laboratórios, porque depois quando a turma ia para os laboratórios elas eram divididas em ABC, porque os laboratórios só poderiam comportar doze alunos de cada vez, eles foram projetados para ter doze alunos.

Ao ser questionada se lembra do número de alunas que frequentava o Núcleo Comum, diz haver sido “de um quarto a um terço”. Apesar de no Núcleo Comum haver menos meninas e de o Curso de Mecânica ser, de acordo com as coordenadoras pedagógicas, voltado a meninos, ela destaca que havia três moças em sua sala no Curso Técnico, e, desta forma, opõe-se às falas das orientadoras educacionais, demonstrando que dentre um universo de cerca de trinta e seis vagas para o curso de Mecânica, a presença de mulheres, mesmo que poucas, demarcava alguma resistência.

Além das orientadoras educacionais, mulheres pedagogas, as docentes formavam um grupo pequeno. No primeiro ano, no Núcleo Comum lecionavam as professoras das disciplinas da área propedêutica, Sony de Carvalho de História, Marilu, de Matemática, e Marilene, de Português. Para as disciplinas técnicas, segundo os planos de ensino da época, contava-se apenas com professores. Sobre a presença de professoras, Marli nos diz que

Não tinha tantas assim, mas tinha, por exemplo, os cursos onde tinha mais mulheres que era o curso de edificações. O curso que tinha menos era mecânica, depois eletro, porque na época os cursos não eram tantos, né? A gente tinha mecânica, eletro, edificações e agrimensura. Mas eu acho que tinha mais um, ainda. Mas agora eu não lembro. Será que eram só esses quatro?

Ela ressalta o que anteriormente falamos, da procura ser maior pelo curso de Edificações, retomando posição já anteriormente expressa:

Porque eu acho que é rica em detalhes principalmente, acho que as mulheres têm essa característica, tem toda uma trajetória, que sai do interior, mulher, vir para a cidade grande, fazer uma escola que tinha predominantemente homens, então, a mulher é um pouco mais detalhista, né?

Essa percepção da mulher na educação profissional se mistura com sua trajetória. Reafirma que as mulheres são mais detalhistas, mais atenciosas, mais minuciosas que os homens. Como adverte Bourdieu (2011, p. 109), “[...] é sabido que o mesmo princípio de divisão é ainda aplicado, dentro de cada disciplina, atribuindo aos homens o mais nobre, o mais sintético, o mais teórico, e às mulheres o mais analítico, o mais prático, o menos prestigioso”. O que podemos observar nessa fala é uma tática, a arte do fraco (CERTEAU, 1998), no acesso ao curso de Edificações. Fraco diz respeito a sua posição na relação de poder em um curso majoritariamente masculino. Mesmo que a justificativa indique elementos que estejam associados à feminilidade, o curso possui um caráter masculino, seguindo a tradicional divisão do trabalho social pautada nos dons entre os gêneros (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

Implicações de gênero

Narrando suas experiências, ela relembra e destaca a discussão de gênero e como era sua convivência, sua percepção à época:

Olha, eu vou te dizer que nessa época a gente não discutia gênero. A gente, a gente considerava isso mais normal, claro, tinha uma certa discriminação, mas a gente não percebia, eu nunca tive muito problema, eu me dava com todo mundo, no final eu dizia assim: “Olha, a tinha professora que perguntava: E aí como é que é? Tá sendo muito discriminada? E eu dizia: olha a gente tem que usar uma estratégia, quando a gente não consegue, a gente não vence o inimigo, porque a gente é minoria (ri), a gente se une a ele (risos)” então eu estava sempre com os guris. Eu fui sentir a discriminação mesmo no último semestre, porque mil novecentos e oitenta e três estavam começando as vacas magras na educação, porque estava acabando a ditadura, e antes a gente sempre tinha as viagens de estudo que a gente ia conhecer

as indústrias e tal, os professores levavam. Então a gente ia pra Joinville, e para vários lugares e a gente até recebia uma diariazinha para pagar nossa alimentação.

Ela continua a narrativa, agora relatando a situação de discriminação sofrida na escola:

Porque daí tinha mecânica da manhã, mecânica da tarde e a mecânica da noite, que depois formavam, né? No último semestre de manutenção, projetos e a produção, porque daí juntava as três turmas em três opções. E aí o pessoal se reuniu para organizar uma viagem e nessa viagem eu fui barrada. Eles não quiseram, os guris que organizaram não queriam que as meninas fossem porque eles queriam aprontar. Foi a primeira vez que eu me senti discriminada.

Apesar de relatar que as professoras questionavam se havia diferenciação no tratamento com as meninas e se as alunas sofriam algum tipo de preconceito, ela fala com muito bom humor sobre o uso de uma tática de não questionar e apenas seguir a opção da maioria. Com esse posicionamento tático, fica claro que as meninas abdicam de parte de sua agência para evitar maiores problemas com o grupo – o que talvez se configure, por outro lado, como outra forma de agenciamento.

Mesmo ao alegar não sofrer discriminação, a postura correspondente a uma pré-disposição para aceitar os mandos e desmandos da maioria, indica que a menor resistência a sua participação está relacionada a essa tática de renúncia, destacando os interesses do grupo masculino. O silenciamento é prática recorrente das estruturas opressoras; o oprimido, ao perceber que o grupo opressor não está disposto ou aberto ao diálogo, pode ir gradativamente deixando de se posicionar e assume como postura a acomodação (BERTH, 2019).

Talvez por isso não percebera qualquer ato preconceituoso em relação ao ser mulher no curso de mecânica; porém, a memória não esquece um momento em que a sociabilidade masculina não permitiu sua participação pela condição feminina: situação na qual os colegas indicavam desejar a festa, o que supostamente não estava ao alcance de uma boa menina ou uma menina de família. Ser excluída de uma viagem de estudos por ser mulher, organizada por um grupo específico com o intuito de “aprontar” ficou marcado na trajetória da Marli.

Por ser a representação de uma boa moça, o destaque da tática que significa a perda da sua agência, exemplifica essa situação. Sua permanência no curso esteve relacionada à blindagem que ela criou para escamotear a discriminação com base no machismo que possa ter sofrido, mesmo sem percebê-lo.

Apesar dessa situação constrangedora, adversa (e única relatada por ela), Marli sempre teve muito carinho e apreço por sua formação na Escola Técnica:

Então a gente tinha uma formação muito boa na ETFESC, e eu inclusive passei no vestibular, mesmo fazendo um curso técnico, que privilegiava a formação técnica eu passei no vestibular sem ter feito cursinho. Que na época era, assim, raridade, porque, inclusive eu fiz o primeiro vestibular de somatória.

Ao final do curso, é aprovada no Vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina, para o Curso de Engenharia Mecânica, e guarda boas lembranças de sua época como aluna, retornando, poucos anos depois, como professora da Escola: *“Eu comecei a dar aula ainda só com curso técnico, eu ainda fazia engenharia quando eu comecei a dar aula na ETFESC”*. Junto com ela, apenas uma mais ingressou como professora do curso de Mecânica, deixando, porém, a instituição pouco depois.

Nas linhas anteriores, mencionamos que Marli relata possuir vocação para o magistério desde pequena. As circunstâncias da vida a levaram a tornar-se professora da Escola Técnica: as experiências intramuros, as alegrias de uma adolescente do interior que vem para a capital atrás de educação de qualidade, de profissionalização. Apesar das barreiras que enfrentou, sua admiração pela instituição, que também contribuiu para seu regresso.

Considerações

Em meio ao avanço econômico e industrial e às transformações sociais e culturais no Brasil, a expansão do ensino profissional veio para dar suporte e qualificar a mão-de-obra necessária. Aliada a este projeto de nação, a Escola passa a admitir em seus exames de seleção mulheres, visto que a partir da década de 1950, grande período de expansão da economia, se faz necessária a qualificação profissional de um maior número de pessoas, com as mulheres passando a ocupar maior espaço nas frentes de trabalho, especialmente as indústrias.

Marli, na década de 1980, vem para a capital do Estado motivada pela oportunidade de formar-se, visto que a Escola possui grande reputação de oferta de ensino profissional de qualidade, onde os egressos possuíam a oportunidade de ascensão social. Mesmo assim, 30 anos após o ingresso das primeiras mulheres na Escola, ela ainda identifica barreiras.

Ela relata vir de uma família tradicional ao mencionar que sua família era constituída de um casal hétero, cujo matrimônio fora contraído em uma cerimônia religiosa, com pai provedor da casa e a mãe sendo a responsável pelo cuidado e zelo do lar e das filhas. Nesse discurso, percebemos que a imagem do que é considerada uma família tradicional é levada consigo ao longo de todos esses anos de experiência de vida.

A escolha pela Escola Técnica Federal de Santa Catarina foi devido a ela ser mais próxima a sua cidade (cerca de 140km), por ter uma tia que morava na capital, bem como porque dois primos a antecederam na vinda para a instituição. Foram importante fator para sua decisão, e apesar de ela afirmar que veio não incentivada pelos primos, e sim, por uma oportunidade de ascensão social, pela relevância e o status, caso ela não tivesse este suporte, a possibilidade de

a família não permitir uma jovem, adolescente, mulher, vir para a capital para estudar, seria menor.

Apesar da escolha ser inicialmente por a Escola ofertar o Curso de Edificações, pelo qual possuía afinidades, já que tinha apreço pelas artes, algo comum e esperado de uma menina da época, Marli quebra os padrões ao eleger, após conhecer melhor a estrutura e o perfil do Curso de Mecânica, esta opção, pois este curso era visto pela equipe pedagógica como um curso de características masculinas.

O preconceito e a exclusão por parte dos colegas do sexo masculino não foram percebidos enfaticamente por ela na época, e hoje, suas memórias recontadas e ressignificadas, refletem sobre as táticas para se sentir incluída em um universo masculino, mostrando o quanto a sociedade, ainda nos anos de 1980, possuía o preconceito em relação à ocupação de mulheres de postos de trabalho na mecânica industrial.

Poucos anos após a conclusão de seu curso Técnico em Mecânica, ainda quando cursava o Bacharelado em Engenharia Mecânica na Universidade Federal de Santa Catarina, ela tem uma oportunidade de retornar à Escola, mas agora, como professora. A docência foi-lhe sendo moldada, dentro de possibilidades do espaço da mulher na sociedade, em sua trajetória de vida, que se inicia no interior de uma família tradicional, desde a infância.

Referências

ALMEIDA, Alcides Vieira de. **Dos Aprendizes Artífices ao CEFET/SC**. Florianópolis, 2002, 152p.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2014.

BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como os professores avaliam meninos e meninas. Dossiê Gênero e Educação, **Rev. Estudos Feministas**, Ano 9, v.2, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200013>. Acesso em: 13 abr. 2022.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: a arte de fazer**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

COLOMBO, Irineu Mário. Escola de Aprendizizes Artífices ou Escola de Aprendizizes e Artífices? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e71886, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zXWJRxQDDnRGSdjhGzGr3FR>. Acesso em: 04 abr. 2022.

DA CONCEIÇÃO, Daniel Machado. **O estudante-atleta**: desafios de uma conciliação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

DUBET, François. **Status e oportunidades**: como repensar a justiça social. Vargem Grande Paulista, SP: Editora Cidade Nova, 2015.

GOMES, Catarina Barbosa Torres. O efeito do capital escolar no acesso ao programa Ciências sem Fronteiras. ETD - **Educação Temática Digital**. v. 22, n. 2. Campinas, São Paulo: abr./jun. 2020. p. 336-353. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8654654/22386>. Acesso em: 13 abr. 2022.

KREIMER, Roxana. **Historia del mérito**. 2000. Disponível em: https://www.academia.edu/3738487/Historia_del_merito_libro. Acesso em: 13 abr. 2022.

MACHADO, Nilson José. **Educação**: projetos e valores. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

ORTNER, Sherry. Poder e Projetos: reflexões sobre a agência. In: GROSSI, M; ECKERT, C; FRY, P. (Org.). **Conferências e diálogos**: saberes e práticas antropológicas. Brasília: ABA; Blumenau: Nova Letra, 2007, p. 45-80.

TEIVE, Gladys M. G.; DALABRIDA, Norberto. **A escola da República**: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. 199 p.