

**UFF – Universidade Federal Fluminense  
ESS – Escola de Serviço Social  
PPS – Programa de Estudos Pós-graduados em Política Social  
Doutorado em Política Social**

**CAMILA GONÇALVES GUIMARÃES**

**CLIVAGEM DE GÊNERO DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:**

**A participação das mulheres como dirigentes na Rede Federal de Ensino  
Tecnológico, no período de 1909 a 2008**



Niterói – RJ  
2025

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL  
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM POLÍTICA SOCIAL

**CLIVAGEM DE GÊNERO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:  
A participação das mulheres como dirigentes na Rede Federal de Ensino Tecnológico,  
no período de 1909 a 2008**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Política Social, da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Política Social.

Área de Concentração: Sujeitos sociais e proteção social/ Gênero, Raça, Identidade de Gênero e Política Social.

**Doutoranda:** Camila Gonçalves Guimarães

**Orientadora:** Hildete Pereira de Melo Hermes de Araújo

Niterói – RJ  
2025

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG  
Gerada com informações fornecidas pelo autor

G963c Guimaraes, Camila Gonçalves  
CLIVAGEM DE GÊNERO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: :  
A participação das mulheres como dirigentes na Rede Federal  
de Ensino Tecnológico, no período de 1909 a 2008 / Camila  
Gonçalves Guimarães. - 2025.  
221 f.: il.

Orientador: Hildete Pereira de Melo Hermes de Araújo.  
Tese (doutorado)-Universidade Federal Fluminense, Escola de  
Serviço Social, Niterói, 2025.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Mulheres na  
gestão. 3. Clivagem de gênero. 4. Teto de vidro. 5.  
Produção intelectual. I. Araújo, Hildete Pereira de Melo  
Hermes de, orientador. II. Universidade Federal Fluminense.  
Escola de Serviço Social. III. Título.

CDD - XXX



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL  
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM POLÍTICA SOCIAL

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE TESE  
DO CURSO DE DOUTORADO EM POLÍTICA SOCIAL

No dia dezoito do ano de dois mil e vinte e cinco, às quatorze horas, realizou-se em formato remoto, link: <https://calendar.app.google/eqtsmLTCSsgebSa69>, a sessão pública de defesa da tese intitulada “Clivagem de Gênero da Educação Profissional e Tecnológica: a participação das mulheres como dirigentes na Rede Federal de Ensino Tecnológico, no período de 1909 a 2008”, apresentada por **Camila Gonçalves Guimarães**. A comissão examinadora, aprovada pelo Colegiado do Programa, foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. Hildete Pereira de Melo Hermes de Araújo (Orientadora); Profa. Dra. Débora Thomé (1ª examinadora/Fundação Getúlio Vargas CEPESP); Profa. Dra. Maria Rosário de Fátima Andrade Leitão (2ª examinadora/Universidade Federal Rural de Pernambuco); Carlos Antonio de Souza Moraes (3º examinador/Universidade Federal Fluminense); Profa. Dra. Juliana Thimóteo Nazareno Mendes (4ª examinadora/Universidade Federal Fluminense); Profa. Dra. Ruth Helena Dweck (1ª suplente/ Universidade Federal Fluminense); Profa. Dra. Angela Maria Mesquita Fontes (2ª Suplente/ Instituto Brasileiro de Administração Municipal). Após a apresentação da candidata, a Comissão Examinadora passou à arguição pública. A aluna foi considerada: (X) Aprovada ( ) Reprovada.

E para constar do processo respectivo, a Comissão Examinadora elaborou a presente ata que vai assinada por todos os membros titulares:

Profa. Dra. Hildete Pereira de Melo Hermes de Araújo - Orientadora  
Universidade Federal Fluminense

Documento assinado digitalmente  
 HILDETE PEREIRA DE MELO HERMES DE ARAUJO  
Data: 26/09/2025 18:52:39-0300  
Verifique em <https://validar.itb.gov.br>

Profa. Dra. Débora Thomé – 1ª Examinadora  
Fundação Getúlio Vargas CEPESP

Documento assinado digitalmente  
 DEBORATHOME COSTA  
Data: 26/09/2025 15:49:37-0300  
Verifique em <https://validar.itb.gov.br>

Profa. Dra. Maria Rosário de Fátima Andrade Leitão – 2ª Examinadora  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Documento assinado digitalmente  
 MARIA DO ROSARIO DE FATIMA ANDRADE LEITA  
Data: 25/09/2025 08:58:54-0300  
Verifique em <https://validar.itb.gov.br>

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – 3º Examinador  
Universidade Federal Fluminense

Documento assinado digitalmente  
 CARLOS ANTONIO DE SOUZA MORAES  
Data: 26/09/2025 20:39:28-0300  
Verifique em <https://validar.itb.gov.br>

Profa. Dra. Juliana Thimóteo Nazareno Mendes – 4ª Examinadora  
Universidade Federal Fluminense

Documento assinado digitalmente  
 JULIANA THIMOTEO NAZARENO MENDES  
Data: 29/09/2025 08:10:52-0300  
Verifique em <https://validar.itb.gov.br>

## AGRADECIMENTOS

Por muito tempo, acreditei que a academia não era para mim. O patriarcado opera assim: nos faz acreditar que não cabemos, que nosso lugar é outro, menor, e que nossas vozes não são suficientes. Cresci ouvindo e sentindo que esse espaço não me pertencia. Filha da escola pública, aprendi cedo o valor do conhecimento, mas também experimentei a constante dúvida imposta socialmente às mulheres: será que posso chegar até lá? Hoje, ao olhar para esta tese concluída, sei que ocupar este lugar é um gesto de resistência e de afirmação coletiva.

Essa conquista não é apenas minha, mas se deve às raízes que me sustentam. À minha mãe, Selma Aparecida Gonçalves Guimarães, devo muito mais do que palavras conseguem expressar. Sua generosidade, sua força e sua confiança em mim sustentaram meus passos quando eu mesma duvidei da minha caminhada. Ao meu pai, Caetano Moreira Guimarães, agradeço pelo trabalho incansável e pela certeza silenciosa de que o estudo abriria caminhos.

Esse apoio familiar se estende também aos meus irmãos e irmãs, Thaizy, Fernanda e Fernando, que me lembram diariamente que as vitórias nunca são individuais, mas partilhadas com quem caminha ao nosso lado.

Ao meu companheiro, Rodrigo Schneider Schmitz Espósito, agradeço pela ternura nos dias difíceis, pela paciência quando a tese parecia não ter fim e pelo estímulo constante para que eu acreditasse em mim. Sua parceria foi também um gesto de resistência ao cansaço e um lembrete de que não se faz ciência sem afeto.

À minha orientadora, professora Hildete Melo, registro gratidão profunda. Sua escuta crítica, sua generosidade intelectual e cada conversa foram centrais para que eu conseguisse transformar inquietações em pesquisa. Agradeço ainda ao professor Carlos Moraes, pela confiança e pelo incentivo em momentos decisivos, e às professoras Débora Thomé, Juliana Thimóteo, Maria Rosário, Ruth Dweck e Angela Fontes, pela disponibilidade e contribuição neste processo.

Ao CEFET-MG, agradeço por sustentar a crença na formação como prática de transformação social. Aos colegas do campus Leopoldina, minha gratidão especial ao Diretor do Campus Leopoldina, Prof. José Geraldo Ribeiro Júnior, pelo apoio institucional e incentivo constante. Estendo meus agradecimentos ao Eduardo Benini, companheiro de luta diária, e aos colegas da Diretoria de Desenvolvimento Estudantil, pelos debates e provocações que alimentaram minhas reflexões.

Mas este trabalho não seria o mesmo sem as protagonistas que lhe deram voz e sentido. Minha mais profunda gratidão vai para as 16 mulheres que são foco desta pesquisa. Cada uma delas, ao romper barreiras em contextos de resistência e desigualdade, abriu caminhos para que outras mulheres pudessem acreditar e ocupar lugares de liderança na Rede Federal. Em especial, agradeço às 10 pioneiras que entrevistei, que me confiaram suas histórias, suas dores e suas conquistas. Suas vozes foram não apenas fonte de pesquisa, mas inspiração e força para que este trabalho se concretizasse.

E, por fim, agradeço aos estudantes do CEFET-MG, campus Leopoldina. Vocês me renovam e me inspiram diariamente. O sentido de tudo está em vocês, na coragem com que enfrentam desigualdades e na esperança que projetam para o futuro. Se hoje concluo esta tese, é também porque acredito, com vocês, que a educação pública é capaz de transformar vidas e de reinventar histórias.

## RESUMO

A proposta deste trabalho é discutir as relações de gênero presentes na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e suas implicações para a participação das mulheres nessas instituições, considerando a divergência histórica entre a profissionalização à indústria, direcionada aos homens, e a formação de mulheres destinada ao magistério. A Educação Profissional tradicionalmente caracterizou-se como um campo de estudo majoritariamente masculino. Atualmente, é possível constatar um crescimento significativo da presença feminina tanto como discente nos cursos técnicos quanto como docente e servidora técnico-administrativa na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Entretanto, esse avanço numérico não tem se refletido na ocupação dos cargos de maior prestígio e decisão, nos quais as mulheres permanecem sub-representadas. Dessa forma, este estudo se dedica a uma análise quantitativa e qualitativa sobre a participação das mulheres na gestão das instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Inicialmente, foi realizado um levantamento teórico e documental com o intuito de conhecer a realidade da participação das mulheres na Educação Profissional e Tecnológica. O corpus da pesquisa foi constituído por entrevistas com as dez primeiras mulheres que ocuparam cargos de direção-geral ou reitoria na Rede Federal entre 1909 e 2008, visando traçar perfis abrangentes dessas mulheres, considerando sua formação, experiência profissional e características pessoais; identificar os caminhos institucionais percorridos por docentes que ascenderam a cargos de gestão; e assim identificar os estereótipos, sexismo e marcadores de gênero que influenciaram as trajetórias das mulheres dentro da instituição. Para análise das narrativas foi utilizada a metodologia de análise de conteúdo, conforme definida por Bardin (2009). Nesse sentido, abordar a inserção da mulher no contexto da Educação Profissional e Tecnológica levanta discussões relevantes como as que se referem à divisão sexual do trabalho, à igualdade e desigualdade de gênero, à dominação e submissão entre homens e mulheres e à relação de poder nesse espaço institucional. O referencial teórico fundamenta-se em autoras como Joan Scott, Pierre Bourdieu, Joan Acker, Helena Hirata, Kimberlé Crenshaw, Miranda Fricker e Sandra Harding, permitindo articular os relatos das gestoras a conceitos como teto de vidro, labirinto institucional, dominação simbólica, injustiça epistêmica e interseccionalidade. Desta forma, ao investigar a participação das mulheres na gestão das instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, esta pesquisa não apenas evidencia as disparidades de gênero existentes, mas também contribui para a construção de uma memória institucional contra-hegemônica, reconhecendo as experiências femininas como legítimas e estruturantes da história da EPT. Os resultados reforçam a urgência de se repensar as estruturas institucionais, os critérios de autoridade e os modelos de liderança vigentes, oferecendo subsídios para políticas públicas que promovam equidade de gênero, visibilidade institucional e justiça epistêmica.

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica. Mulheres na gestão. Clivagem de gênero. Injustiça epistêmica. Teto de vidro.

## ABSTRACT

This dissertation discusses gender relations within the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education (EPT) and their implications for women's participation in positions of power and decision-making. Historically, EPT has been structured as a masculine domain, where technical and industrial training was directed to men, while women were channeled into teaching and care-related fields. Despite the significant increase in female presence among students, faculty and staff in the Federal Network, this quantitative growth has not been reflected in equitable access to management positions, where women remain underrepresented. The research combined historical and documentary analysis with qualitative fieldwork. The corpus included interviews with ten pioneering women who held positions as general directors or rectors in the Federal Network between 1909 and 2008. The study sought to outline their academic and professional profiles, to understand the institutional paths they followed, and to identify stereotypes, sexism and gender markers that shaped their trajectories in leadership. Content Analysis, as proposed by Bardin (2009), was employed to interpret the narratives. The theoretical framework draws on authors such as Joan Scott, Pierre Bourdieu, Joan Acker, Helena Hirata, Kimberlé Crenshaw, Miranda Fricker and Sandra Harding, articulating the testimonies with concepts such as glass ceiling, institutional labyrinth, symbolic domination, epistemic injustice and intersectionality. By analyzing the participation of women in leadership positions in EPT, this dissertation not only reveals persistent gender disparities but also contributes to the construction of a counter-hegemonic institutional memory that acknowledges women's experiences as legitimate and structuring elements of the history of professional and technological education. The findings highlight the urgency of rethinking institutional structures, criteria of authority and leadership models, providing inputs for public policies that promote gender equity, institutional visibility and epistemic justice.

**Keywords:** Professional and Technological Education; Women in management; Gender cleavage; Epistemic injustice; Glass ceiling.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Posse da Professora Yolanda Ferreira Pinto como diretora da Escola Técnica Federal do Pará, 1968.....	156
Figura 2 – Edna Maria de Albuquerque Affi, diretora da ETFMT (1976–1986). ....	159
Figura 3 – Judith Evangelista Guimarães, diretora da ETFMT (1986–1990). ....	162
Figura 4 – Posse da Professora Luzia Vieira de França como diretora da ETFRN (1987) ....	164
Figura 5 – Professora Lenalda Dias dos Santos, primeira mulher eleita diretora da Escola Técnica Federal de Sergipe (ETFS), gestão 1991–1995 .....	166
Figura 6 – Professora Maria Célia Freire de Carvalho, diretora da ETFQ-RJ (1993–2001) .	169
Figura 7 – Professora Rita Martins de Cássia, Diretora-Geral do CEFET-PI, em editorial institucional publicado em 1999.....	171
Figura 8 – Integrantes da Chapa 2 “Gestão Democrática”, eleita em 1994 para a Direção-Geral da ETFSC. ....	174
Figura 9 – Professora Waléria Kulkamp Haeming, Diretora-Geral interina do Campus Florianópolis da ETFSC (1999). ....	177
Figura 10 – Professora Maria Helena Passos de Alencar. Primeira técnica administrativa a ocupar a Direção Geral do CEFET-PE (2002). ....	179
Figura 11 – Maria da Glória Santos Laia em atividade política.....	181
Figura 12 – Consuelo Aparecida Sielski Santos, então presidenta do CONIF, em reunião com o Ministro da Educação Fernando Haddad. ....	184
Figura 13 – A presidenta Dilma Rousseff ao lado da reitora Aurina Oliveira Santana na cerimônia de entrega da Ordem Nacional do Mérito Educativo, realizada em 21 de março de 2011, no Palácio do Planalto .....	187
Figura 14 – Cerimônia de inauguração do Campus Osório do IFRS e formatura do PRONATEC (2013). ....	191
Figura 15 – Evento de inauguração dos campi da expansão (2010). ....	194
Figura 16 – Evento no Palácio do Planalto com Dirigentes Federais da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica durante a Cerimônia de Expansão dos Institutos.....	197

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Pioneiras na Direção-Geral da Rede Federal de EPT (1909–2008) .....	35
Quadro 2 – Inauguração das Escolas de Aprendizizes e Artífices.....	50
Quadro 3 – Estudantes matriculados por sexo na década de 1960 no CEFET-MG .....	92
Quadro 4– Estudantes matriculados por sexo na década de 1970 no CEFET-MG .....	93
Quadro 5 – Estudantes matriculados por sexo na década de 1980 no CEFET-MG .....	94
Quadro 6 – Reitoras da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2025) .....	113
Quadro 7 – Perfil socioprofissional das primeiras diretoras entrevistadas.....	121

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução do número de campus da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).....	688
Gráfico 2 – Evolução da Participação Feminina na Educação Profissional no CEFET-MG (1960–1980) .....	95
Gráfico 3 – Participação feminina por eixo tecnológico .....	97
Gráfico 4 – Matrículas em Cursos de Qualificação Profissional por Eixo Tecnológico e Sexo – 2019 .....	101
Gráfico 5 -Distribuição de homens e mulheres por tipo de instituição .....	106
Gráfico 6 – Sub-representação feminina nos cargos de Direção-Geral (CD-1) da Rede Federal de Educação Profissional.....	1099
Gráfico 7 – Distribuição Regional de reitores por sexo .....	111
Gráfico 8 – Formação acadêmica das ex-diretoras.....	122
Gráfico 9 – Principais dificuldades enfrentadas pelas ex-diretoras.....	125
Gráfico 10 – Modalidade de acesso ao cargo .....	127

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Participação feminina e masculina no Ensino Superior, por área de formação (2012–2022).....	102
Tabela 2 – Distribuição de servidores por gênero nos Institutos Federais, por região (2020)	107
Tabela 3 – Distribuição de servidores por sexo e carreira na Rede Federal de EPT (2025) ..	108
Tabela 4 – Número de Diretores na Educação Básica por Dependência Administrativa, segundo o Sexo – 2024 .....	110
Tabela 5 – Distribuição Nacional de Reitores(as) por Sexo nas Instituições da Rede Federal (2025) .....	110

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BA	Bahia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNI	Confederação Nacional da Indústria
COEP	Comissão de Ética em Pesquisa
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
EAFBG	Escola Agrotécnica Federal de Barbacena
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EDUFPA	Editora da Universidade Federal do Pará
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETF	Escola Técnica Federal
ETFBA	Escola Técnica Federal da Bahia
ETFMT	Escola Técnica Federal do Mato Grosso
ETFOP	Escola Técnica Federal de Ouro Preto
ETFP	Escola Técnica Federal do Piauí
ETFPI	Escola Técnica Federal do Piauí
ETFRN	Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte
ETFS	Escola Técnica Federal de Sergipe
ETFSC	Escola Técnica Federal de Santa Catarina
FAFIRE	Faculdade Frassinetti do Recife
FCC	Fundação Carlos Chagas
FGV	Fundação Getulio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNADEPI	Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Pesquisa e Extensão

FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<i>IBM</i>	<i>International Business Machines</i>
IAPAR	Instituto Agrônômico do Paraná
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IFET	Instituto Federal de Educação Tecnológica
IFF	Instituto Federal Fluminense
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
IFMT	Instituto Federal do Mato Grosso
IFPA	Instituto Federal do Pará
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
IFPI	Instituto Federal do Piauí
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IFS	Instituto Federal de Sergipe
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
IFTO	Instituto Federal do Tocantins
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<i>MBA</i>	<i>Master of Business Administration</i>
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
OISE	Ontario Institute for Studies in Education

OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPS	Partido Popular Socialista
PQ	Produtividade em Pesquisa (CNPq)
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PT	Partido dos Trabalhadores
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RFET	Rede Federal de Educação Tecnológica
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
STEM	<i>Science, Technology, Engineering and Mathematics</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNISINOS Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UTFPR Universidade Tecnológica Federal do  
Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO 1. PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL .....</b>	<b>39</b>
1.1 RAÍZES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E CONTRADIÇÕES DO CAPITALISMO.....	40
1.2 CONSOLIDAÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (1909–1970): ENTRE MODERNIZAÇÃO E DISCIPLINAMENTO.....	47
1.3 REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DA REDE FEDERAL (1980–2008) .....	61
1.4 EXPANSÃO RECENTE, CONTRADIÇÕES E DESAFIOS ATUAIS (2008–2024) ..	66
<b>CAPÍTULO 2. DESIGUALDADES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PERMANÊNCIAS, AVANÇOS E BARREIRAS À LIDERANÇA FEMININA .....</b>	<b>71</b>
2.1 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DAS MULHERES: HISTÓRIA DA EXCLUSÃO E NATURALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO.....	72
2.2 DESIGUALDADES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA: BARREIRAS SIMBÓLICAS, INSTITUCIONAIS E AFETIVAS.....	81
2.3 EXCLUSÕES PERSISTENTES: A NATURALIZAÇÃO DA AUSÊNCIA FEMININA NA FORMAÇÃO TÉCNICA .....	88
2.4 MULHERES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: AVANÇOS, DESIGUALDADES E ACESSO AO PODER .....	100
<b>CAPÍTULO 3. AS PRIMEIRAS DIRETORAS DA REDE FEDERAL: PARTICIPAÇÃO FEMININA E RUPTURAS NO TETO DE VIDRO .....</b>	<b>116</b>
3.1 TRAJETÓRIAS E ESTRATÉGIAS DAS PRIMEIRAS DIRETORAS: FORMAÇÃO, BARREIRAS E RESISTÊNCIA .....	118
3.1.1 PERFIL SOCIOPROFISSIONAL DAS PRIMEIRAS DIRETORAS ENTREVISTADAS .....	119
3.2 OBSTÁCULOS ESTRUTURAIS, RESISTÊNCIAS COTIDIANAS E CONTRADIÇÕES DO PODER NO EXERCÍCIO DA GESTÃO .....	124
3.3 CATEGORIAS TEMÁTICAS NAS FALAS DAS EX-DIRETORAS: GÊNERO, PODER E RESISTÊNCIA NA GESTÃO PÚBLICA.....	129
3.3.1 Relações de poder .....	130
3.3.2 Questionamentos à Legitimidade Feminina na Gestão .....	132
3.3.3 Silenciamentos, Invisibilização e Violência Simbólica na Gestão.....	134
3.3.4 Resistência Institucional e Conflitos com Sindicatos .....	137
3.3.5 Conciliação entre Vida Pessoal e Profissional .....	140
3.3.6 Reconhecimento e Legado da Gestão Feminina.....	143
3.3.7 Estratégias Femininas de Resistência e Mediação Institucional.....	146
3.4 CONSIDERAÇÕES ANALÍTICAS: TRAJETÓRIAS, DISPUTAS E RESISTÊNCIAS NA GESTÃO FEMININA .....	149

## **CAPÍTULO 4. A INVISIBILIDADE DAS MULHERES DIRIGENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: MEMÓRIA, PODER E RESISTÊNCIA..... 116**

4.1	PERFIS DAS PRIMEIRAS REITORAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: RASTROS DE RESISTÊNCIA E LEGADO FEMININO.....	153
4.1.1	Yolanda Ferreira Pinto (1926–2010). Escola Técnica Federal do Pará   1968–1979 e primeira mulher a ocupar a Direção-Geral de uma Escola Técnica Federal no Brasil .....	155
4.1.2	Edna Maria de Albuquerque Affi (1926-2003). Escola Técnica Federal de Mato Grosso  1976 – 1986. Primeira mulher na direção da ETFMT e referência na formação educacional no estado. ....	158
4.1.3	Judith Evangelista Guimarães. Escola Técnica Federal de Mato Grosso   1986-1990. Primeira Servidora Técnica Administrativa diretora eleita por voto direto na história da ETFMT .....	160
4.1.4	Luzia Vieira de França (1934-2022). Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte   1987 – 1991. Primeira mulher a dirigir a ETFRN (atual IFRN) .....	163
4.1.5	Lenalda Dias dos Santos. Escola Técnica Federal de Sergipe (ETFS) – 1991-1995. Primeira mulher eleita diretora-geral da ETFS.....	166
4.1.6	Maria Célia Freire de Carvalho (1942-2024). Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro (ETFQ-RJ)   1993-2001. Primeira mulher na Direção-Geral da ETFQ-RJ (atual IFRJ – Campus Nilópolis) .....	168
4.1.7	Rita Martins de Cassia. Escola Técnica Federal do Piauí (ETFPI) – 1994 a 2004. Primeira Mulher a ocupar o cargo de Diretora do ETFPI atual Instituto Federal do Piauí (IFPI).....	171
4.1.8	Soni de Carvalho (1952-2016). Escola Técnica Federal de Santa Catarina   1994-1998.Primeira mulher a assumir a Direção-Geral da ETFSC.....	174
4.1.9	Waléria Külkamp Haeming. Escola Técnica Federal de Santa Catarina   1999 – 2000. Primeira mulher a assumir a Direção-Geral da ETFSC.....	176
4.1.10	Maria Helena Passos e Alencar. Centro Federal de Educação Tecnologia de Pernambuco (CEFET-PE)   2002 (Diretora Pró-Tempore) .....	178
4.1.11	Maria da Glória Santos Laia. Escola Técnica Federal de Ouro Preto (2003-2007)   Instituto Federal do Tocantins (2009-2011, pró-tempore).Primeira mulher a dirigir o CEFET Ouro Preto e primeira reitora pró-tempore do IFTO).....	181
4.1.12	Consuelo Aparecida Sielski Santos. Escola Técnica Federal de Santa Catarina – 2003 a 2007   Instituto Federal de Santa Catarina – 2008 a 2011. Primeira diretora-geral do CEFET-SC e primeira reitora do IFSC.....	183
4.1.13	Aurina Oliveira Santana. Instituto Federal da Bahia (2006-2014). Primeira mulher negra a ocupar a reitoria do IFPA .....	186
4.1.14	Cláudia Schiedeck Soares de Souza. Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)   2007 - 2015 (Diretora-Geral e Reitora). Primeira mulher a dirigir o CEFET – Bento Gonçalves e a primeira reitoria do IFRS .....	189
4.1.15	Cibele Daher Botelho Monteiro. Instituto Federal Fluminense (IFF)   2008 -2011). Primeira mulher a dirigir o CEFET Campos dos Goytacazes e a primeira reitora do IFF.....	192
4.1.16	Vera Maria Ferreira Rodrigues. Colégio Pedro II Primeira mulher eleita Diretora-Geral do Colégio Pedro II -2008-2013. ....	195
4.2	O LEGADO DAS PRIMEIRAS DIRIGENTES: MEMÓRIA, GESTÃO E TRANSFORMAÇÃO.....	198

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: MULHERES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DO SILENCIAMENTO À REESCRITA DA HISTÓRIA.....</b>	<b>200</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>205</b>
<b>APÊNDICE I – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS .....</b>	<b>213</b>
<b>APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO(TCLE) . .....</b>	<b>214</b>
<b>ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....</b>	<b>216</b>

## INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) constitui um campo historicamente marcado pela divisão sexual do trabalho e pela naturalização das desigualdades de gênero. Durante grande parte de sua trajetória, esteve associada prioritariamente à formação de mão de obra masculina, consolidando uma estrutura que relegou às mulheres posições periféricas e pouco valorizadas nos espaços de maior prestígio técnico e científico. Essa persistente segregação evidencia a presença de barreiras simbólicas, culturais e institucionais que limitam o acesso e a ascensão feminina em áreas de maior responsabilidade e reconhecimento social.

Nesse sentido, Bourdieu (2012) evidencia como as instituições educacionais participam da reprodução simbólica das relações de poder, naturalizando hierarquias por meio de práticas, ritos e normas institucionalizadas. Scott (1995), ao propor o gênero como categoria útil de análise histórica, demonstra que a desigualdade não se restringe a relações interpessoais, mas se inscreve nos discursos e estruturas institucionais. Acker (1990), por sua vez, mostra que as organizações não são espaços neutros, mas estruturas generificadas, nas quais normas aparentemente universais operam segundo uma lógica masculina implícita.

A divisão sexual do trabalho, analisada por Hirata e Kergoat (2007), reforça esse mecanismo ao direcionar mulheres para profissões vinculadas ao cuidado e homens para áreas tecnológicas e de maior prestígio. Esse processo se desdobra também verticalmente: mesmo quando presentes em número expressivo, as mulheres permanecem sub-representadas nos cargos de liderança e gestão, sobretudo nos campos técnicos, confirmando que a ampliação da escolarização, por si só, não assegura equidade institucional.

As dinâmicas de segregação de gênero, ainda que amplamente discutidas na teoria, manifestam-se de modo concreto no cotidiano das instituições. Assim, meu interesse em pesquisar sobre as relações de gênero na Educação Profissional e Tecnológica surgiu em 2010, a partir da minha inserção como assistente social atuando na Coordenação de Desenvolvimento Estudantil do CEFET MG unidade Leopoldina sendo uma profissional do gênero feminino dentro dessa instituição historicamente masculina sinto diretamente as implicações da relação desigual de gênero nesse espaço. Aprendi desde cedo que o cotidiano institucional carregava marcas sutis e persistentes de desigualdade. Não se tratava apenas de números ou cargos ocupados: eram gestos, olhares e comentários atravessados por estereótipos de gênero. Muitas vezes, essas situações apareciam sob a forma de “brincadeiras” ou de observações aparentemente inofensivas, mas cujo efeito era claro, deslegitimar, reduzir e silenciar. Foi dessa

vivência, repetida ao longo dos anos, que nasceu o meu interesse em investigar academicamente como essas práticas se estruturam e se perpetuam.

Um episódio marcante me ocorreu em 2014, durante um debate público para a eleição de um cargo de gestão na escola. Inicialmente, meu oponente afirmou que eu era “tão competente como assistente social que não deveria deixar de ser para assumir um cargo de liderança”. Na época, interpretei o comentário como um elogio. Posteriormente, compreendi o conteúdo sexista da declaração: uma tentativa simbólica de contenção, ao reafirmar um lugar “adequado” para a mulher.

Esse episódio representou um ponto de inflexão em minha história, despertando a consciência crítica para os mecanismos sutis e persistentes que sustentam a desigualdade de gênero nas instituições educacionais. Essa reflexão impulsionou minha entrada no mestrado em Educação Tecnológica do CEFET-MG em 2017, com o propósito de aprofundar teoricamente as relações de gênero na Educação Profissional e Tecnológica.

Nesse contexto de investigação crítica sobre as desigualdades de gênero na EPT, aprofundei o olhar sobre as estruturas institucionais que moldam o campo educacional. Compreendi, então, que gênero é uma categoria analítica dinâmica, histórica e relacional, cuja apreensão demanda atualização teórica constante e abertura para múltiplas experiências. Dediquei-me a investigar como os marcadores de gênero interferem nas escolhas formativas e nas trajetórias profissionais das mulheres em áreas historicamente masculinizadas.

Esse percurso culminou na elaboração da dissertação *“Educação ou Computação? Trajetórias de mulheres mestras do CEFET-MG em áreas de humanas e tecnológicas”*, na qual analisei os percursos de docentes mulheres em campos distintos, humanidades e tecnologia, buscando compreender as barreiras e estratégias de resistência que marcaram sua presença em um espaço institucional permeado por desigualdades de gênero. A partir dessa investigação, emergiu o interesse em compreender os processos históricos que condicionaram a inserção das mulheres na educação profissional e tecnológica, analisando como tais trajetórias têm sido atravessadas por disputas simbólicas, exclusões institucionais e relações generificadas de poder.

Ao optar por escutar as trajetórias de mulheres silenciadas nos registros oficiais da EPT, assumi não apenas uma escolha metodológica, mas também uma tomada de posição política e epistêmica. Mais do que revelar histórias apagadas, esta pesquisa busca reconhecer essas experiências como parte legítima da história institucional da Rede Federal, cuja memória permanece, até hoje, marcada por lacunas e exclusões.

Enquanto pesquisadora, considero fundamental explicitar minha inserção no campo investigado. Minha trajetória como mulher, servidora pública e assistente social em uma instituição de ensino técnico influencia diretamente o modo como enxergo e problematizo as desigualdades de gênero na Educação Profissional e Tecnológica. Essa experiência vivida não compromete o rigor científico desta investigação, ao contrário, contribui para uma abordagem crítica capaz de tensionar minhas próprias premissas e dialogar com diferentes referenciais teóricos e empíricos. Foi a partir desse entrelaçamento entre vivência e inquietação intelectual que se delineou o problema de pesquisa.

Diante desse percurso, esta pesquisa tem como objetivo central analisar as relações de gênero na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica suas implicações para a participação das mulheres em cargos de maior prestígio e poder, com foco nas trajetórias das 16 mulheres que exerceram funções de direção entre 1909 e 2008.

A escolha do recorte temporal de 1909 a 2008 está diretamente relacionada ao problema investigado e à metodologia adotada. O ano de 1909 marca a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, a primeira iniciativa estatal estruturada para a oferta da educação profissional no Brasil, inaugurando um modelo institucional que, desde a origem, consolidou uma lógica androcêntrica de formação voltada prioritariamente aos homens. Já o ano de 2008 corresponde à criação dos Institutos Federais, marco de profunda expansão e reconfiguração da Rede Federal, com a expectativa de ampliação significativa tanto do número de profissionais quanto, potencialmente, de mulheres em cargos de direção e reitoria. Ao delimitar esse intervalo, a pesquisa não apenas situa historicamente as 16 pioneiras que exerceram funções de direção-geral e reitoria na Rede Federal, mas também evidencia que suas trajetórias constituem uma referência singular, ainda inexistente em trabalhos acadêmicos sistematizados. Trata-se, portanto, de um recorte que articula memória, história e crítica institucional, buscando compreender como se estruturaram as exclusões e os avanços da participação feminina no poder educacional.

Busca-se compreender os entraves estruturais e simbólicos à ascensão feminina, considerando a separação histórica entre a formação voltada ao magistério tradicionalmente atribuída às mulheres e a profissionalização técnica voltada à indústria historicamente direcionada aos homens. O objetivo articula-se ao esforço de compreender os limites e as possibilidades da presença feminina na liderança institucional, por meio de uma leitura crítica das estruturas institucionais e simbólicas que moldam o campo educacional.

Entre os objetivos específicos, destacam-se:

- Fazer um levantamento quantitativo sobre a participação das mulheres na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica;
- Traçar os perfis das 16 mulheres que ocuparam cargos de direção na Rede Federal entre 1909 e 2008, considerando sua formação acadêmica, experiências profissionais e trajetórias pessoais;
- Identificar os caminhos institucionais percorridos por essas mulheres até sua ascensão aos cargos de gestão;
- Investigar os desafios enfrentados no exercício de suas funções, bem como os estereótipos, o sexismo e os marcadores de gênero que incidiram sobre suas experiências profissionais, influenciando suas escolhas, práticas e reconhecimentos institucionais.

A hipótese central desta pesquisa reconhece a violência simbólica de gênero como um dos principais mecanismos de contenção da ascensão feminina. Essa forma de violência opera de maneira sutil, porém persistente, por meio da desqualificação simbólica, da naturalização de papéis sociais e das crenças internalizadas na superioridade masculina. Como argumentam Saffioti (1987) e Bourdieu (2012), essa lógica simbólica reforça os limites impostos às mulheres que ousam ocupar espaços historicamente masculinos.

Parte-se também da hipótese de que a educação profissional no Brasil foi historicamente concebida para formar homens, relegando as mulheres a papéis secundários. Até a década de 1930, por exemplo, o magistério era praticamente a única alternativa legítima para mulheres de classe média. Desde os anos 1950 e com maior intensidade na década de 1970 começaram a ocorrer mudanças nas escolhas profissionais femininas. Ainda assim, mesmo diante desses avanços, a presença das mulheres na EPT permanece atravessada por desafios estruturais, que não decorrem apenas de barreiras formais, mas também de normas culturais e institucionais persistentes e silenciosas.

A escolha da Rede Federal como lócus da pesquisa não foi aleatória. Em primeiro lugar, decorre da minha inserção nesse espaço institucional como assistente social, experiência que me permitiu vivenciar cotidianamente manifestações de violência simbólica de gênero. Em segundo lugar, trata-se de um ambiente historicamente masculinizado, onde os mecanismos de opressão e desigualdade tornam-se mais evidentes, seja na cultura institucional, seja na distribuição dos cargos de poder.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica ocupa posição estratégica no desenvolvimento educacional e socioeconômico do Brasil. Reconhecida como política pública estruturante, promove o acesso à educação de qualidade e à formação técnica e

superior articulada, por meio de uma estrutura verticalizada e capilarizada. Em 2019, atendeu mais de um milhão de estudantes em diferentes níveis de ensino, dos quais 47% estavam matriculados em cursos técnicos e 18% em cursos de qualificação profissional (BRASIL, 2020). Essa abrangência, contudo, não se traduziu, ao longo de sua história, em equidade de gênero nos espaços de decisão institucional.

É nesse cenário que se justifica a opção por investigar a presença das mulheres nos cargos de direção, por se tratar de uma função de elevado prestígio institucional, social e simbólico. Trata-se de um cargo estratégico, vinculado à função gratificada CD1, conforme a Lei nº 13.328/2016, sendo eleito pela comunidade acadêmica. Sua ocupação implica o exercício do poder político, financeiro e pedagógico no interior das instituições, com responsabilidades que extrapolam a dimensão administrativa, envolvendo decisões estratégicas que afetam diretamente a gestão institucional em suas múltiplas dimensões.

Para compreender de forma mais precisa o contexto em que essas desigualdades se consolidam, é necessário examinar a própria conformação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, marcada por uma dualidade estrutural complexa. Por um lado, trata-se de um espaço historicamente voltado à formação técnico-científica, com forte concentração de cursos nas áreas de Exatas o que historicamente favoreceu a predominância masculina. Por outro lado, desempenha também o papel de instituição educativa, dimensão tradicionalmente associada às mulheres, especialmente nos níveis da educação básica.

Essa tensão revela um paradoxo estruturante da EPT: enquanto a docência é majoritariamente feminina nos demais níveis de ensino, nas áreas tecnológicas e de alta especialização da Rede Federal persiste a hegemonia masculina nos espaços de maior prestígio institucional e liderança tecnocientífica.

Compreender as barreiras enfrentadas pelas mulheres nesse contexto é fundamental para desvelar os mecanismos, explícitos e sutis, que ainda sustentam a exclusão nos espaços de poder e para subsidiar estratégias de transformação institucional. O desafio não é apenas ampliar o acesso, mas interrogar as estruturas que mantêm sua presença em posições subalternizadas e a lógica tecnocrática e meritocrática que frequentemente silencia suas experiências e perspectivas.

Nesta pesquisa, adoto um olhar feminista apoiado nas contribuições de autoras como Helena Hirata, Danièle Kergoat, Joan Acker, Sandra Harding, Silvia Federici e Miranda Fricker, articuladas à crítica de Pierre Bourdieu sobre dominação simbólica e campos de poder. O objetivo é ampliar as possibilidades de inserção, permanência e reconhecimento das mulheres

em espaços historicamente marcados por uma lógica institucional generificada. Analisar a participação feminina na formação profissional e tecnológica torna-se, assim, um exercício de resistência frente às normas que, historicamente, regulam o pertencimento e a autoridade nesses territórios.

Como argumenta Acker (1990), as organizações públicas não são neutras: operam com uma lógica de gênero incorporada em suas estruturas, práticas e sistemas de avaliação, o que contribui para a reprodução de padrões masculinos de liderança e para a exclusão simbólica das mulheres. Por isso, analisar a presença feminina nos cargos de direção da Rede permite compreender, com maior nitidez, os limites e as possibilidades de sua ascensão institucional. Investigar quem conseguiu ocupar esses espaços, em quais condições e diante de quais resistências ajuda a revelar os dispositivos visíveis e invisíveis que sustentam a desigualdade de gênero no campo educacional.

Compreender a inserção, a permanência e a ascensão das mulheres na EPT é fundamental para o desenvolvimento de políticas institucionais comprometidas com o enfrentamento das desigualdades de gênero. Isso envolve não apenas a promoção do acesso equitativo à formação, mas também o combate ao assédio, à discriminação e à solidão institucional, além do fortalecimento de redes de apoio entre mulheres. Mais importante do que o crescimento numérico, é necessário transformar as estruturas que sustentam a exclusão e os modelos de gestão que desconsideram as especificidades de gênero.

É nesse cenário de desigualdades persistentes que se insere esta pesquisa, cuja pergunta central é: como a histórica clivagem de gênero tem afetado e ainda afeta o acesso, a permanência e a ascensão das mulheres aos cargos de poder na Educação Profissional e Tecnológica?

Esse descompasso estrutural entre acesso e poder é evidenciado pelos dados do Censo da Educação Básica de 2022 (INEP/MEC), que indicam que 58% das matrículas nos cursos de EPT integrados ao ensino médio são de alunas. Embora o dado revele um avanço quantitativo na participação feminina, essa presença permanece desproporcional nos cargos de liderança e prestígio institucional, mostrando que o aumento numérico não se converteu em redistribuição proporcional dos espaços de decisão. Essa disparidade confirma os limites das políticas de acesso quando não acompanhadas de transformações estruturais.

A EPT, ao promover o desenvolvimento de competências especializadas, oferece às mulheres a oportunidade de disputar posições em um mercado de trabalho marcado pela competitividade e pela crescente exigência técnica. No entanto, o crescimento do acesso não garante condições equitativas de permanência e valorização profissional.

A própria docência na EPT evidencia essa assimetria estrutural. Embora o magistério seja majoritariamente feminino em outros níveis da educação (Louro, 2014), a configuração da EPT se distingue por uma lógica organizacional marcada pelo tecnicismo e pela masculinização dos espaços de decisão. Segundo o Censo da Educação Superior de 2019, as mulheres representam apenas cerca de um terço do corpo docente, e sua presença nos cargos de direção é ainda mais reduzida. Mesmo no ambiente educacional, a hierarquização de gênero persiste como barreira à ascensão feminina.

A trajetória das mulheres na educação brasileira foi historicamente atravessada por processos de exclusão e por disputas em torno da legitimidade do saber feminino. No início do século XX, estima-se que cerca de 80% das mulheres no país eram analfabetas, o que evidencia a desigualdade estrutural no acesso à escolarização (BRUSCHINI, 1990). A conquista do direito à educação formal, sobretudo nos níveis secundário e superior, tornou-se uma das principais pautas do movimento feminista, envolvendo lutas não apenas por acesso, mas também por permanência, qualidade e reconhecimento institucional. A promulgação da Lei nº 4.024/61, que garantiu igualdade de acesso ao ensino médio, representou um avanço importante, embora ainda insuficiente diante das desigualdades persistentes. Ainda após esse marco legal, a inserção feminina nos cursos técnicos e superiores continuou sendo limitada por barreiras culturais, institucionais e simbólicas que ainda hoje incidem sobre suas trajetórias educacionais.

Essas barreiras não se restringem ao ingresso. Elas atuam de forma contínua sobre a permanência, a valorização e a progressão das mulheres nos sistemas educacionais e profissionais. A persistência de estereótipos de gênero, como a associação entre masculinidade, racionalidade e liderança, ainda limita a presença feminina nos espaços de maior prestígio e poder, sobretudo nas ciências exatas, nas engenharias e nos cargos de gestão educacional.

Ao longo da história, as mulheres foram incentivadas a seguir profissões relacionadas ao cuidado, o que representa uma extensão simbólica do trabalho doméstico e da maternidade. Esse direcionamento contribuiu para sua maior concentração nas áreas das Ciências Humanas, Sociais e da Saúde. Em contraste, os homens, desde a infância, são estimulados a ocupar os campos das chamadas ciências duras, como Engenharia, Exatas e Tecnologia, setores tradicionalmente mais valorizados e com melhores remunerações.

A segmentação de gênero no mercado de trabalho é sustentada por estigmas que atribuem aos homens qualidades como racionalidade e liderança, enquanto reservam às mulheres atributos ligados à empatia, entrega emocional e vocação assistencial. Como afirmam

Melo e Braga (2018), essa lógica cultural restringe as possibilidades de ingresso, permanência e valorização feminina nas áreas técnicas e científicas, reforçando desigualdades nas estruturas institucionais de poder.

Melo e Thomé (2018) argumentam que a inserção das mulheres na ciência e sua ascensão aos espaços de prestígio estão condicionadas por barreiras estruturais que transcendem as escolhas individuais e operam de forma sistêmica. Como destacam Velho (2006) e Carneiro et al. (2020), estereótipos de gênero internalizados desde a infância associam a racionalidade aos homens e o cuidado às mulheres, moldando de forma desigual tanto as escolhas formativas quanto os percursos profissionais.

Embora representem a maioria em quase todos os níveis de ensino, da educação básica à pós-graduação, essa presença quantitativa não se traduz, automaticamente, em mobilidade dentro das instituições nem em igualdade de condições para avançar na carreira. Mecanismos explícitos e sutis de exclusão continuam atuando e dificultam o acesso a espaços de autoridade, prestígio e decisão.

Apesar dos avanços legais e da melhora nos indicadores educacionais, persistem entraves significativos, tanto no mercado de trabalho quanto nas instâncias de poder. Para Melo e Thomé (2018, p. 93), “a educação é uma das dimensões mais importantes para identificar a existência de desigualdades na sociedade”. A escola, nesse sentido, funciona como um espaço de reprodução de valores e tende a reforçar hierarquias de gênero, especialmente quando organizada segundo lógicas tecnocráticas e meritocráticas que mascaram desigualdades estruturais sob o discurso da neutralidade.

O legado desses modelos sociais permanece influenciando as escolhas formativas e profissionais das mulheres na contemporaneidade. Muitas mulheres ainda são direcionadas a profissões vinculadas ao cuidado, o que reforça estereótipos de gênero e limita suas oportunidades de ascensão. Por outro lado, aquelas que desafiam essa lógica enfrentam obstáculos invisíveis, como a sub-representação nas áreas técnicas, a hegemonia de uma racionalidade tecnicista e o funcionamento de redes masculinas de apoio que frequentemente as excluem dos espaços de poder institucional.

Nesse contexto, esta pesquisa propõe uma reflexão crítica sobre os processos históricos e institucionais que limitaram a inserção das mulheres na Educação Profissional e Tecnológica, reconhecendo que essa estrutura educacional foi concebida sob uma lógica androcêntrica que privilegiou a formação e o reconhecimento masculino.

Embora os estudos de gênero tenham avançado nas últimas décadas, ainda são escassas as pesquisas que abordam a presença de mulheres em cargos de liderança na Educação Profissional e Tecnológica. Levantamentos em bases como CAPES e SciELO evidenciam a carência de investigações que articulem, de maneira integrada, os temas da EPT, do gênero e do poder institucional, o que exige superar abordagens despolitizadas e supostamente neutras sobre liderança.

Como destacam Vianna e Unbehaum (2004), foi apenas a partir da década de 1990 que as questões de gênero começaram a conquistar espaço nas pesquisas educacionais brasileiras. Além disso, como alerta Fricker (2007), o silenciamento epistêmico das mulheres nas instituições configura uma forma de injustiça cognitiva que compromete a pluralidade dos saberes e das experiências reconhecidas. Essa lacuna bibliográfica reforça a invisibilidade histórica das mulheres nos espaços de poder, evidenciando a urgência de investigações que contribuam para o enfrentamento das desigualdades persistentes.

Diante desse vácuo analítico, esta pesquisa propõe uma escuta ativa das trajetórias femininas na Rede Federal, entendida como um gesto político e epistêmico voltado à crítica das estruturas institucionais, à reconstrução da memória educacional e ao resgate de vozes historicamente silenciadas.

Essa exclusão epistêmica, como adverte Harding (2004), está enraizada em uma ciência construída sob referenciais masculinos, que desautorizam e invisibilizam as experiências das mulheres como produtoras legítimas de conhecimento. Reconhecer esse apagamento histórico não significa apenas corrigir um lapso historiográfico, mas revelar um sintoma profundo das estruturas de poder que continuam a organizar o campo educacional sob lógicas androcêntricas. Como enfatiza Meyer (2013, p. 12),

[...] Analisar a questão de gênero é uma ferramenta conceitual, política e pedagógica central quando se pretende elaborar e implementar projetos que coloquem em xeque tanto algumas formas de organização vigente quanto as hierarquias e desigualdades dela decorrentes.

Nesse sentido, compreender gênero como ferramenta conceitual e política implica romper com a pretensa neutralidade das instituições educacionais e explicitar as hierarquias que estruturam o campo da Educação Profissional e Tecnológica. A análise das relações de gênero, portanto, não se limita à descrição de disparidades estruturais, mas assume um caráter crítico, político e transformador. Ao questionar a falsa noção de que a igualdade já teria sido plenamente alcançada, esta pesquisa busca evidenciar as barreiras simbólicas e institucionais que ainda

restringem a ascensão feminina aos espaços de decisão, com ênfase nos contextos da Educação Profissional e Tecnológica.

Assim, esta pesquisa propõe-se a compreender e interpretar os significados manifestos e latentes das experiências vividas por mulheres que atuaram como dirigentes na Educação Profissional e Tecnológica, lançando luz sobre suas trajetórias, desafios e estratégias de resistência. A análise dessas narrativas permite identificar tanto os obstáculos estruturais quanto os mecanismos de enfrentamento desenvolvidos por essas mulheres para permanecerem e se afirmarem em ambientes historicamente masculinizados.

Ao iluminar as trajetórias das primeiras dirigentes da Rede Federal, esta investigação promove uma reparação simbólica, desafia os paradigmas androcêntricos da gestão educacional e reafirma o compromisso com uma educação pública democrática, plural e socialmente justa. Trata-se de reconhecer experiências femininas, promover justiça epistêmica e reconstruir a memória institucional a partir de novas lentes. Ao recuperar essas vozes, abre-se espaço para o redesenho de políticas educacionais mais equitativas e representativas, reafirmando a urgência de escutar e valorizar as trajetórias femininas na história da Educação Profissional e Tecnológica.

Com base nesse horizonte analítico e político, esta tese se estrutura em quatro capítulos, que articulam a análise histórica, teórica e empírica das desigualdades de gênero na Educação Profissional e Tecnológica. O Capítulo 1 – **Perspectivas Históricas da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil** discute o contexto histórico, social e legal de conformação da Educação Profissional no país, com ênfase nas raízes da exclusão feminina e nos marcos institucionais que consolidaram a estrutura da Rede Federal ao longo do século XX. O capítulo se subdivide em quatro seções, abordando desde o surgimento da educação profissional e suas bases normativas até os processos de expansão, reestruturação e desafios contemporâneos.

O Capítulo 2 – **Relações de Gênero na Educação Profissional e Tecnológica** aprofunda a discussão teórica sobre as barreiras simbólicas, institucionais e afetivas enfrentadas pelas mulheres na EPT. São analisados conceitos como divisão sexual do trabalho, estereótipos de gênero, teto de vidro, labirinto de cristal, injustiça epistêmica e segregação horizontal e vertical, com destaque para as contribuições de autoras como Betina Stefanelo de Lima (2013), Gilda Olinto (2011), Helena Hirata, Danièle Kergoat, Kimberlé Crenshaw e Pierre Bourdieu. O capítulo articula essas categorias às análises empíricas e estatísticas, evidenciando a sub-representação das mulheres na Rede e a persistência das desigualdades de gênero, mesmo diante dos avanços na escolarização feminina.

O Capítulo 3 – **Relações de Poder e Gênero na Educação Profissional e Tecnológica: Categorias Temáticas Emergentes nas Falas das Ex-Diretoras** aprofunda a análise crítica das entrevistas à luz da teoria social e feminista, com foco nos mecanismos de dominação masculina e nas estruturas de poder que limitam a presença feminina na liderança institucional. A partir da Análise de Conteúdo, são discutidas sete categorias: (i) relações de poder; (ii) questionamentos à legitimidade feminina na gestão; (iii) violência simbólica e invisibilização; (iv) resistência institucional e conflitos com sindicatos; (v) sobrecarga e conciliação entre vida pessoal e profissional; (vi) reconhecimento e legado da gestão feminina; e (vii) estratégias de superação e mediação de conflitos. As reflexões dialogam com autoras como Heleieth Saffioti (1987), Pierre Bourdieu (2012), Joan Acker, Miranda Fricker e Judith Butler, reafirmando que a exclusão das mulheres da gestão educacional não é acidental, mas estruturada por lógicas simbólicas, institucionais e subjetivas de gênero.

O Capítulo 4 – **A Invisibilidade das Mulheres Dirigentes na Educação Profissional e Tecnológica: Memória, Poder e Resistência** marca o momento da “pesquisa em movimento” e apresenta as trajetórias das 16 primeiras mulheres que exerceram cargos de direção-geral ou reitoria na Rede Federal entre 1909 e 2008. Por meio de entrevistas, documentos institucionais e análise de conteúdo, o capítulo reconstrói perfis, estratégias de resistência, desafios enfrentados e contribuições dessas gestoras, resgatando percursos historicamente silenciados e reafirmando seu papel na transformação da EPT.

Apesar dos avanços, os dados disponíveis ainda revelam a sub-representação feminina na liderança institucional da Rede Federal, e a produção acadêmica sobre o tema permanece escassa. A ausência de informações sistematizadas sobre as atuais diretoras e reitoras reforça o silenciamento simbólico que esta pesquisa buscou enfrentar. Assim, propõe-se também como desdobramento futuro a ampliação das investigações sobre as experiências contemporâneas de gestão feminina, em diálogo com os novos arranjos institucionais da Rede.

Ao promover uma escuta ativa das trajetórias das primeiras dirigentes da EPT, esta tese propõe uma crítica à neutralidade institucional, resgata experiências historicamente invisibilizadas e afirma o papel das mulheres como protagonistas na construção de uma educação tecnológica mais democrática, plural e justa.

## **Caminhos Metodológicos da Pesquisa e Análise das Narrativas Femininas**

Investigar a realidade social é sempre um desafio, especialmente quando se buscam compreender relações atravessadas por valores e conceitos arraigados. A escolha da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica como lócus da pesquisa decorre tanto de sua relevância histórica no cenário educacional brasileiro quanto da minha inserção profissional nesse campo, o que possibilitou uma escuta qualificada, sensível e atenta às manifestações recorrentes de desigualdade de gênero em suas estruturas institucionais. Na tentativa de compreender as relações de gênero e poder na Educação Profissional e Tecnológica, este estudo adota a perspectiva da totalidade, segundo a qual a realidade é concebida como um todo estruturado e dialético, no interior do qual qualquer fato pode ser racionalmente compreendido (Kosík, 1976).

Para Karel Kosík (1976), conhecer a realidade exige uma abordagem que considere a totalidade concreta como princípio metodológico fundamental. Em sua obra *Dialética do Concreto*, o autor argumenta que todo fenômeno deve ser compreendido simultaneamente como parte e expressão do todo, desvelando os múltiplos sentidos da realidade social. Essa perspectiva, essencial para a análise de fenômenos complexos como as desigualdades de gênero, orienta esta pesquisa em sua busca por compreender as interações entre sujeitos, instituições e estruturas simbólicas. Essa escolha metodológica é especialmente relevante em estudos de gênero, pois permite relacionar dimensões históricas, políticas e culturais que, isoladas, não revelariam a profundidade do fenômeno investigado.

Por isso, adoto uma abordagem qualitativa, que permite apreender a complexidade das interações sociais com profundidade e sensibilidade. A pesquisa qualitativa envolveu análise teórica, documental e empírica, considerando que as questões abordadas exigem uma compreensão crítica e aprofundada.

A pesquisa qualitativa, segundo Moljo (2000), parte da compreensão do indivíduo em sua singularidade e valoriza o conhecimento de sua experiência social, o que implica reconhecer seus modos de vida, sentimentos, valores, costumes e práticas sociais. Neste contexto, este estudo fundamenta-se principalmente na teoria feminista da divisão sexual do trabalho e nas relações sociais de gênero, pois é por meio dessas categorias que se evidenciam contradições e antagonismos entre grupos sociais no cerne da análise crítica (Quirino, 2015). Essa base teórica possibilita identificar não apenas a distribuição desigual de funções, mas também os mecanismos simbólicos que legitimam e naturalizam tais desigualdades, aspecto essencial para interpretar os achados da pesquisa.

É importante destacar que, nas práticas sociais, não há um único princípio de coerência capaz de resolver as contradições observadas. Ao contrário, elas são marcadas pela tensão constante entre elementos aparentemente opostos, como combatividade e submissão, que coexistem e se entrelaçam em uma mesma prática social (Kergoat, 1986, p. 90). Essa compreensão dialética é fundamental para analisar as trajetórias femininas na Educação Profissional e Tecnológica, pois evidencia que avanços e retrocessos, resistências e acomodações, podem coexistir na experiência das mesmas sujeitas.

Diante desse contexto complexo, e com o objetivo de aprofundar a análise, a fim de compreender os fatores que contribuem para a predominância masculina nos cargos administrativos das escolas da Rede Federal de Educação Profissional, optou-se por adotar uma abordagem metodológica qualitativa, complementada por procedimentos quantitativos.

As análises quantitativas seguiram um raciocínio dedutivo, fundamentado em uma teoria previamente formulada sobre os determinantes da sub-representação feminina nas instâncias de poder das instituições de ensino tecnológico. A partir dessa base teórica, foram estabelecidas hipóteses que foram testadas empiricamente por meio da análise de dados estatísticos relativos à composição de gênero nos cargos de direção e gestão das referidas escolas. Essa combinação entre métodos qualitativos e quantitativos possibilitou triangular evidências, fortalecendo a validade das conclusões e permitindo confrontar percepções subjetivas com dados objetivos.

Essas análises possibilitaram avaliar a correspondência entre as hipóteses formuladas e a realidade observada (Bueno, 2018), contribuindo para uma compreensão mais ampla e fundamentada dos fatores que sustentam a desigualdade de gênero nos espaços decisórios da Rede Federal. Ao integrar diferentes fontes e perspectivas, foi possível identificar não apenas a presença ou ausência de mulheres nos cargos de liderança, mas também as condições institucionais, culturais e históricas que influenciam essa participação. Essa visão integrada evita conclusões simplistas e favorece interpretações mais consistentes sobre a persistência das assimetrias de gênero.

### **Primeiro momento: Levantamento teórico-documental**

Para subsidiar a pesquisa, foi necessário recorrer a diferentes procedimentos teórico-metodológicos que viabilizassem uma aproximação crítica e consistente com a realidade investigada. O primeiro momento da pesquisa consistiu em um levantamento teórico-documental abrangente, envolvendo a análise de dissertações, teses, artigos científicos e obras de referência

relacionadas ao objeto de estudo.

Os principais temas abordados incluíram: Educação Profissional e Tecnológica; Relações de Gênero na Ciência e Tecnologia (C&T); e Relações de Poder. Esse levantamento teve como propósito compreender os mecanismos históricos, simbólicos e institucionais que estruturam a exclusão das mulheres nos espaços de gestão e tomada de decisão nesse campo educacional. Além disso, buscou-se identificar lacunas bibliográficas e tendências de pesquisa, permitindo posicionar este estudo no debate acadêmico atual e justificar suas contribuições originais.

Os dados documentais necessários para essa análise foram obtidos em fontes oficiais e confiáveis, tais como os sites do IBGE, Inep, FCC, MEC, entre outros. Esse processo de coleta e análise de dados permitiu uma investigação mais rigorosa e fundamentada sobre a situação das mulheres na Educação Profissional e Tecnológica.

No que se refere às ex-diretoras da Rede Federal, as informações sobre suas formações acadêmicas e trajetórias profissionais foram inicialmente obtidas por meio da Plataforma Lattes, do CNPq. Contudo, como grande parte das informações remete a períodos anteriores à criação do Currículo Lattes, foi necessário recorrer a outras fontes, tais como jornais, buscas na internet, dissertações e teses disponíveis nos bancos de dados das instituições, além de contatos diretos com os institutos nos quais essas mulheres exerceram a função de direção.

Essa etapa revelou-se especialmente desafiadora, não apenas pela dificuldade de localização dos dados, mas também pela constatação de uma escassez significativa de registros institucionais ou históricos sobre essas gestoras, evidenciando o processo de invisibilização a que foram submetidas.

### **Segundo Momento: Coleta de dados**

Cumprida a etapa anterior, o projeto foi submetido à Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em 05 de agosto de 2024 conforme Anexo 1. Conforme as diretrizes éticas, as atividades envolvendo participantes humanas foram iniciadas apenas após essa aprovação, o que gerou atraso no cronograma inicialmente previsto, devido à suspensão temporária das atividades dos comitês de ética durante a greve dos docentes das instituições federais.

Para a realização das entrevistas, foram enviados convites por e-mail às ex-diretoras, convidando-as a participar da etapa empírica da pesquisa. A realização desta etapa mostrou-se especialmente complexa pois a maioria dessas mulheres já se encontrava aposentada e os endereços de e-mail institucionais, em sua maioria, estavam desativados ou indisponíveis. Além

disso, a ausência de perfis em redes sociais e de outros meios de contato acessíveis dificultou ainda mais o processo de localização.

Diante dessas dificuldades, foi necessário recorrer a estratégias alternativas. Entre elas, destacou-se o contato direto com as instituições nas quais haviam atuado, buscando informações junto a servidores que compartilharam o ambiente profissional com essas gestoras. Esse percurso assumiu contornos de uma verdadeira investigação histórica, conduzida de forma meticulosa e persistente, exigindo tempo e sensibilidade. Essa etapa também reforçou a importância da rede de contatos institucionais e pessoais como recurso metodológico, aspecto muitas vezes subestimado nas pesquisas qualitativas.

Ao final desse esforço investigativo, foi possível estabelecer contato com onze das dezesseis mulheres que compõem o recorte da pesquisa. Entre as dezesseis participantes potenciais, cinco haviam falecido e uma, embora localizada, optou por não participar da entrevista.

Os depoimentos colhidos mostraram-se essenciais para o resgate histórico e a valorização das trajetórias dessas gestoras na Educação Profissional e Tecnológica, permitindo não apenas a reconstrução de suas histórias individuais, mas também a revelação de aspectos historicamente invisibilizados de suas experiências de liderança em um contexto institucional marcado pela desigualdade de gênero. Esses relatos forneceram elementos que dificilmente seriam identificados apenas em fontes documentais, como percepções subjetivas, estratégias de resistência e interpretações pessoais sobre os desafios enfrentados. Desse modo, constituiu-se um corpus consistente de relatos, indispensável para a análise crítica da presença feminina nos espaços de gestão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

As entrevistas realizadas foram semiestruturadas, orientadas por um roteiro previamente elaborado, com o objetivo de captar as motivações, influências e dificuldades enfrentadas pelas participantes para assumir os cargos de direção, entre outros aspectos relevantes para a compreensão de suas trajetórias.

Conforme aponta Moljo (2000, p. 156), "as entrevistas são construídas na relação da participante com a pesquisadora, sendo essa relação permeada pela experiência de vida de ambas, que, ao exporem suas histórias de vida, revelam também aspectos de si mesmas". Nesse contexto, a adoção da entrevista semiestruturada mostrou-se especialmente adequada, por permitir flexibilidade no diálogo e favorecer uma escuta sensível e aprofundada das narrativas, respeitando as singularidades de cada experiência relatada. Essa escolha metodológica também se alinha ao compromisso ético de reconhecer as entrevistadas como coautoras de suas narrativas,

e não meras fornecedoras de dados. Como define Manzini (2012, p. 156),

A entrevista semiestruturada tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras, etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta. (MANZINI, 2012, p. 156).

A escolha pela entrevista semiestruturada permitiu a construção de um diálogo mais aberto e dinâmico, no qual as participantes puderam expressar suas vivências de maneira espontânea, sem perder o alinhamento com os objetivos da pesquisa. Essa abordagem possibilitou explorar tanto os aspectos objetivos das trajetórias, como os desafios enfrentados e os marcos institucionais das gestões, quanto os elementos subjetivos, incluindo as percepções sobre os limites impostos pelo contexto social e institucional. Assim, foi possível registrar não apenas fatos, mas também interpretações pessoais e afetivas, ampliando a compreensão das experiências relatadas.

Dessa forma, foi possível captar nuances e sutilezas que enriquecem a compreensão das experiências dessas mulheres pioneiras, evidenciando tanto os avanços conquistados quanto as barreiras ainda persistentes na Educação Profissional e Tecnológica.

As entrevistas foram realizadas de forma online com dez das dezesseis mulheres que ocuparam o cargo de diretora-geral na Rede Federal de Educação Profissional entre os anos de 1909 e 2008. Durante esse período, apenas dezesseis mulheres assumiram essa posição, algumas por indicação e outras por eleição. A relação completa dessas pioneiras encontra-se apresentada no Quadro 1.

Quadro 1– Pioneiras na Direção-Geral da Rede Federal de EPT (1909–2008)

<b>Nome da Diretora</b>	<b>Instituição (Cidade, UF)</b>	<b>Período de Gestão</b>	<b>Situação Atual</b>
Yolanda Ferreira Pinto	Escola Técnica Federal do Pará – Belém, PA	1968 - 1979	Faleceu em 24/10/2010
Edna Maria de Albuquerque Affi	Escola Técnica Federal de Mato Grosso – Cuiabá, MT	1976 - 1986	Faleceu em 21/05/2003
Judiht Guimarães Cardoso	Escola Técnica Federal de Mato Grosso – Cuiabá, MT	1986 - 1990	Entrevistada
Luzia Vieira de França	Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte – Natal, RN	1985 -1987 (Pró-tempore) 1987- 1991	Faleceu em 16/12/2022
Lenalda Dias dos Santos	Escola Técnica Federal de Sergipe – Aracaju, SE	1991 - 1995	Entrevistada
Maria Célia Freire de Carvalho	Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro – Nilópolis, RJ	1993 -2001	Faleceu em 19/12/2024 –
Rita Martins de Cássia	Escola Técnica Federal do Piauí – Teresina, PI	1994 - 2004	Entrevistada
Soni de Carvalho	Escola Técnica Federal de Santa Catarina – Florianópolis, SC	1994 - 1998	Faleceu em 13/02/2015
Waléria Kulkamp Haeming	Escola Técnica Federal de Santa Catarina – Florianópolis, SC	1999 - 2000	Entrevistada
Maria Helena Passos de Alencar	Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco – Recife, PE	2002 (Pró-Tempore, 10 meses)	Entrevistada
Maria da Glória Santos Laia	Escola Técnica Federal de Ouro Preto – Ouro Preto, MG / Instituto Federal do Tocantins – Palmas, TO	2003 – 2007 (ETFOP) / 2009 – 2011 (IFTO, pró-tempore)	Entrevistada
Consuelo Aparecida Sielski Santos	Escola Técnica Federal de Santa Catarina/ Instituto Federal de Santa Catarina – Florianópolis, SC	2003 – 2007 (CEFET-SC) / 2008 – 2011 (IFSC)	Entrevistada
Aurina Oliveira Santana	Instituto Federal da Bahia – Salvador, BA	2006 - 2014	Não participou
Claudia Schiedeck Soares de Souza	Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves / Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Bento Gonçalves, RS	2007 - 2015	Entrevistada
Cibele Daher Botelho Monteiro	Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos/ Instituto Federal Fluminense – Campos dos Goytacazes, RJ	2008 - 2011	Entrevistada
Vera Maria Ferreira Rodrigues	Colégio Pedro II – Rio de Janeiro, RJ	2008 - 2013	Entrevistada

Fonte: A autora, 2023.

Além de sua relevância como instrumento de coleta de dados, as entrevistas também produziram efeitos importantes para as próprias participantes. Muitas diretoras relataram que revisitar suas trajetórias significou um exercício de reconhecimento de si mesmas como protagonistas da história da Educação Profissional e Tecnológica. Esse movimento reflexivo,

mobilizado pela memória e pela escuta atenta, evidenciou que a pesquisa não apenas registrou experiências, mas também contribuiu para restituir às entrevistadas o lugar que lhes havia sido negado na memória institucional. As observações durante o trabalho de campo mostraram ainda que, ao narrarem suas trajetórias, as participantes sentiram suas histórias valorizadas e reconheceram a relevância de suas contribuições para a Rede Federal, expressando a sensação de que sua atuação havia sido significativa não apenas para suas instituições, mas também para a própria história da educação profissional no país.

É importante destacar que a escolha desse período se justifica pela histórica invisibilização dessas mulheres no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. Ao longo dos anos, quase não há registros sistematizados sobre suas trajetórias, o que torna ainda mais relevante o uso de entrevistas semiestruturadas e da análise de conteúdo, capazes de captar elementos subjetivos e históricos frequentemente ausentes das fontes oficiais. Essa delimitação temporal também favorece a análise de mudanças e permanências ao longo de quase um século, permitindo identificar padrões e rupturas na participação feminina em cargos de liderança.

Resgatar essas histórias é fundamental não apenas para reconhecer suas realizações e reparar essa lacuna histórica, mas também para iluminar uma parte da história da educação que permaneceu, até então, à margem dos registros oficiais. Ao trazer essas experiências à tona, a pesquisa contribui para ampliar o repertório de referências sobre liderança feminina na EPT, oferecendo subsídios para futuras análises e políticas de equidade de gênero.

Outro aspecto relevante para a delimitação do recorte temporal refere-se ao marco legal e institucional. O ano de 1909 representa o surgimento da Educação Profissional no Brasil, com a promulgação do Decreto n.º 7.566. Já o ano de 2008 marca a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a publicação da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, promovendo uma profunda reestruturação do modelo de gestão e ampliando significativamente a Rede Federal.

Quanto ao consentimento das participantes, antes do início de cada entrevista foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice II), contendo informações detalhadas sobre a pesquisa, seus objetivos, riscos e benefícios. A entrevista só teve início após o preenchimento voluntário e a assinatura do termo por ambas as partes: a entrevistada e a pesquisadora, cada uma recebendo uma via. Em caso de extravio, foi garantido às participantes o direito de solicitar uma nova cópia à pesquisadora responsável.

Os horários e formatos das entrevistas foram definidos de comum acordo entre as entrevistadas e a pesquisadora. Cada entrevista foi realizada por videoconferência, gravada em

áudio e posteriormente transcrita na íntegra por esta doutoranda. Ao todo, foram realizadas 10 entrevistas com ex-diretoras da Rede Federal de Educação Profissional, integrantes do recorte temporal delimitado nesta pesquisa. A opção pelo formato online, além de viabilizar a participação de entrevistadas localizadas em diferentes regiões do país, também permitiu reduzir custos e otimizar o tempo de coleta, sem prejuízo para a qualidade das interações.

### **Terceiro momento: Análise dos dados e Síntese da investigação**

A análise dos dados envolveu a organização, a codificação e a interpretação das informações obtidas por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com as ex-diretoras da Rede Federal de Educação Profissional. Nesse processo, foram mobilizadas não apenas as transcrições das entrevistas, mas também documentos institucionais e outras fontes complementares, que contribuíram para a construção analítica do objeto de estudo. A integração dessas diferentes fontes fortaleceu a consistência da análise e possibilitou uma visão mais ampla do fenômeno investigado.

Com o intuito de revelar sentidos profundos presentes nas falas das participantes, foram selecionados excertos representativos dos discursos, os quais foram submetidos à análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2009). Trata-se de um conjunto de técnicas de investigação sistemática que visa à interpretação do conteúdo manifesto ou latente das comunicações, por meio de uma descrição objetiva e estruturada. Essa metodologia possibilitou o aprofundamento da compreensão dos sentidos atribuídos pelas participantes às suas experiências, bem como a identificação de padrões, contradições e singularidades relevantes à temática investigada.

A análise de conteúdo compreende diferentes etapas, que se articulam de forma dinâmica e progressiva. A primeira delas é a pré-análise, fase de organização inicial do corpus, em que os materiais são sistematizados e submetidos a uma leitura flutuante. Nessa etapa, são identificadas ideias-chave, temas recorrentes e padrões emergentes, além da definição das categorias analíticas que nortearão a codificação dos dados. Essa etapa inicial é fundamental para orientar a exploração posterior do material, garantindo coerência e alinhamento entre as categorias criadas e os objetivos da pesquisa.

Na etapa seguinte, teve início a fase de exploração do material, em que os trechos selecionados das falas das entrevistadas foram analisados com maior profundidade. Nesse momento, foram identificadas as unidades de registro, ou seja, elementos significativos

presentes nos discursos, e as unidades de contexto, que ajudaram a situar e interpretar esses elementos a partir das experiências relatadas e do campo institucional em que ocorreram.

Foram realizadas comparações entre os diferentes excertos, identificaram-se padrões e elaboraram-se inferências que contribuíram para a construção de sentidos e para o aprofundamento da análise. Essa fase permitiu uma compreensão mais refinada dos dados, revelando aspectos importantes sobre o objeto de pesquisa que, muitas vezes, não estavam explicitamente formulados, mas emergiram da articulação entre os relatos, os contextos e as contradições presentes nos discursos. Esse cruzamento entre dimensões objetivas e subjetivas das narrativas mostrou-se decisivo para compreender como as estruturas institucionais e as experiências individuais se influenciam mutuamente.

Por fim, na fase de interpretação do material, os resultados da análise foram examinados à luz dos objetivos da pesquisa e do referencial teórico adotado. Nessa etapa, os significados subjacentes aos discursos foram explorados e discutidos, contribuindo para uma compreensão mais profunda do fenômeno estudado. A interpretação buscou ir além da descrição dos dados, articulando-os criticamente com conceitos-chave da teoria feminista e com a análise das estruturas institucionais que moldam a participação feminina na gestão educacional.

Ao seguir as etapas da análise de conteúdo delineadas por Bardin (2009), foi possível conduzir uma investigação rigorosa, sensível e sistemática dos excertos dos discursos das entrevistadas, o que contribuiu de maneira significativa para o desvelamento do objeto pesquisado.

A metodologia adotada possibilitou articular as dimensões histórica, estrutural e subjetiva da exclusão de gênero na Rede Federal, ao combinar a análise documental, estatística e narrativa de mulheres pioneiras na gestão educacional. Nesse sentido, o método empregado não se limita a descrever uma realidade, mas assume um compromisso ético e político com a visibilidade de trajetórias historicamente apagadas, reafirmando o caráter transformador da pesquisa social crítica. Essa abordagem integrada reforça que a investigação científica pode, simultaneamente, produzir conhecimento e contribuir para processos de reconhecimento e reparação.

## **CAPÍTULO 1. PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL**

Este capítulo analisa os processos históricos, sociais e econômicos que estruturaram a Educação Profissional no Brasil desde o final do século XIX, com foco na relação entre trabalho, formação técnica e desigualdades sociais. Desde os primórdios, essa modalidade foi orientada à qualificação de jovens das camadas populares, em sintonia com a industrialização nascente e subordinada aos interesses do capital emergente.

A compreensão desse percurso exige situá-lo nas transformações econômicas, políticas e sociais do país, reconhecendo continuidades e rupturas nas políticas educacionais e nas concepções de trabalho. Nesse contexto, as escolas técnicas assumiram papel estratégico na inserção de jovens no mercado, ao mesmo tempo em que refletiram e reproduziram as desigualdades estruturais da sociedade brasileira.

O exame histórico abrange o surgimento da Rede Federal de Educação Profissional, os marcos legais e institucionais que moldaram seu desenvolvimento e a articulação entre políticas públicas e demandas produtivas. Desde o início, a educação profissional operou como estratégia de formação da força de trabalho e, potencialmente, como instrumento de transformação social embora marcada por contradições e exclusões persistentes.

Ao reconstruir a trajetória da educação profissional no Brasil, examinam-se as primeiras iniciativas de formação técnica, a criação das escolas profissionalizantes, as mudanças na legislação educacional e o impacto das políticas públicas ao longo do tempo. Esse percurso revela as dinâmicas institucionais e ideológicas que moldaram essa modalidade de ensino. Ao oferecer uma visão de conjunto sobre sua origem, expansão e reconfiguração, este capítulo contribui para contextualizar o papel da Educação Profissional e Tecnológica no desenvolvimento econômico e na formulação de políticas públicas voltadas à inclusão social.

Além da análise institucional e legal, o capítulo introduz os limites estruturais da política educacional brasileira, evidenciando como as clivagens de classe, gênero e raça moldaram, desde suas origens, o acesso à formação técnica. Tais desigualdades se manifestaram tanto na exclusão sistemática de determinados grupos quanto na funcionalização da educação profissional. As seções seguintes recuperam esse percurso, destacando como essas contradições se expressaram desde as origens da EPT até sua institucionalização no Estado brasileiro.

## 1.1 RAÍZES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E CONTRADIÇÕES DO CAPITALISMO

As origens da educação profissional no Brasil estiveram profundamente vinculadas as transformações provocadas pela Revolução Industrial e pela consolidação do capitalismo. Esses movimentos culminaram, no Brasil, no final do século XIX e início do século XX, com a consolidação do capitalismo e a inserção do país nesse processo. Em países da América Central e do Sul, como o Brasil, o desenvolvimento do capitalismo assumiu características peculiares, transformou o capitalismo industrial burguês num sistema econômico mundial nunca visto antes (Chamon; Goodwin, 2012).

Esses processos reconfiguraram e moldaram o trabalho, e com isso, impulsionou modelos educacionais voltados à formação técnica e disciplinar das camadas mais pobres da população, alinhados às novas exigências do capitalismo industrial. No Brasil, tais influências foram mediadas por contradições próprias de uma modernização excludente marcadas por: desigualdades sociais, raciais e regionais e por um padrão de desenvolvimento dependente.

A Revolução Industrial impôs novos padrões de qualificação, influenciando os sistemas educacionais, inclusive no Brasil. A adaptação desigual dos modelos europeus reforçou a posição periférica e subordinada do país na divisão internacional do trabalho, resultando na importação de padrões tecnológicos sem sua apropriação social plena.

. Iniciado entre o final do século XVIII e o início do século XIX, esse ciclo transformador provocou mudanças estruturais nos países centrais e redefiniu as formas de organização da produção e do trabalho, com reflexos assimétricos nas economias periféricas (Iamamoto, 2008). Assim, o padrão tecnológico e produtivo foi importado, mas sua apropriação social permaneceu desigual.

Entre o final do século XIX e o início do XX, o Brasil consolidou um capitalismo interno dependente, no qual arcaico e moderno coexistiam, preservando estruturas coloniais de poder (Chamon; Goodwin, 2012; Yamamoto, 2008). Essa condição impactou decisivamente as relações sociopolíticas e educacionais, limitando as possibilidades de políticas públicas inclusivas:

[...] a atual inserção do País na divisão internacional do trabalho, como um país de economia dita “emergente” em um mercado mundializado, carrega a história de sua formação social, imprimindo um caráter peculiar à organização da produção, às relações entre Estado e a sociedade, atingindo a formação do universo político-cultural das classes, grupos e indivíduos sociais (Iamamoto, 2008, p. 128).

Esse processo reafirma o caráter contraditório do desenvolvimento capitalista periférico, marcado pela coexistência de inovação tecnológica e estruturas arcaicas, evidenciando um avanço econômico sem transformação social efetiva. A modernização avançou mantendo dominação imperialista, concentração fundiária e controle político pelas elites, restringindo historicamente a participação popular na organização do ensino. Tavares (2019) caracteriza esse período como:

Era uma economia com uma estrutura produtiva heterogênea e incompleta, insatisfatoriamente especializada e incapaz da geração endógena de progresso técnico. Por consequência, ficava exposta a estrangulamentos recorrentes do balanço de pagamentos. Tinha oferta abundante de mão de obra com baixos salários e alta concentração de renda e propriedade. O Estado e as instituições eram relativamente frágeis e instáveis (Tavares, 2019, p. 16).

No Brasil, o processo de modernização capitalista ocorreu sem revolução democrático-burguesa, de forma gradual e “pelo alto”. A grande propriedade rural transformou-se em empresa capitalista agrária e, com a internacionalização do mercado interno, o capital estrangeiro assumiu papel central. Ao longo da República, alianças políticas mantiveram a velha oligarquia no poder, mesmo durante períodos de modernização econômica. A “modernidade arcaica” resultante manteve hierarquias tradicionais, combinando avanços produtivos com atraso político e social (Souza, 2020). As primeiras políticas educacionais no Brasil foram desenhadas sob a mesma lógica que concentrava renda e poder. Não ampliaram oportunidades. Ao contrário, restringiram o acesso da classe trabalhadora e, de forma ainda mais evidente, das mulheres e da população negra à formação técnica.

Essas características, que estavam arraigadas e eram difundidas em todos os setores da sociedade, nutriam-se na manutenção de uma arcaica estrutura socioeconômica, na frágil ação do Estado em proveito dos desfavorecidos, no analfabetismo das massas e no controle oligárquico dos três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), em flagrantes contradições com os ideais modernizadores da República. (Souza, 2020, p. 212).

Assim, ainda que o aparato produtivo se modernizasse, a estrutura política e social permanecia profundamente excludente, criando um descompasso estrutural entre economia e cidadania. Assim, o mesmo mecanismo que concentrou renda e poder também moldou as primeiras políticas educacionais, limitando o acesso da população trabalhadora, especialmente mulheres e negros, à formação técnica e industrial.

Esse descompasso entre o avanço técnico-econômico e a democratização social tornou-se marca estrutural da modernização conservadora no Brasil, evidenciando que as

transformações produtivas não foram acompanhadas de inclusão cidadã para os setores historicamente excluídos (Iamamoto, 2008), o que consolidou a seletividade do acesso à educação e ao trabalho qualificado.

A transição para o trabalho livre consolidou-se nesse contexto de modernização econômica e industrial, impulsionada pela abolição da escravidão em 1888. Essa mudança demandou a substituição da mão de obra escravizada por trabalhadores assalariados e foi motivada, em grande parte, pela percepção dominante entre as elites de que os libertos eram inaptos ao novo modelo econômico. Como resposta, as elites promoveram uma política deliberada de incentivo à imigração europeia.

Amparada por discursos racialistas e eugenistas, a elite brasileira propagava a ideia de que os ex-escravizados eram incapazes de se adaptar ao trabalho livre, alegando-lhes falta de inteligência, disciplina e moral, visão que legitimava políticas de exclusão e apagamento social. Esses argumentos, além de discriminatórios e infundados, ignoravam os impactos estruturais e desumanizantes do regime escravocrata sobre a população negra (Chamon; Goodwin, 2012). Esse imaginário racista fundamentou a exclusão dos libertos das políticas de formação e integração social, negando-lhes acesso à instrução, à terra e ao trabalho digno, o que perpetuou sua marginalização socioeconômica no pós-abolição.

Essa política de branqueamento e exclusão não apenas moldou o mercado de trabalho, mas também orientou as iniciativas educacionais do período, restringindo a criação de escolas profissionais a perfis sociais e raciais considerados “aptos” pela elite dirigente.

Para a burguesia nacional, o trabalhador brasileiro, em especial o negro e o pobre, era frequentemente retratado como preguiçoso, indolente e incapaz de acompanhar os ritmos da produção moderna. Essa visão estigmatizante servia tanto para justificar a substituição da mão de obra negra por imigrantes europeus, quanto para inviabilizar a construção de um projeto nacional inclusivo de modernização. Paradoxalmente, o mesmo discurso que sustentava a importação de trabalhadores europeus como solução para o chamado “problema da mão de obra” também evidenciava uma preocupação crescente com a necessidade de qualificar a força de trabalho nacional.

Ainda que de forma seletiva e desigual, a adesão ao novo modelo econômico, baseado na industrialização e na introdução de tecnologias como a eletricidade e o petróleo, tornou imperativa a qualificação da força de trabalho livre. Era necessário capacitá-la para atuar em funções técnicas, exigidas por ambientes produtivos cada vez mais complexos e especializados (Chamon; Goodwin, 2012).

Diante da dificuldade em atrair imigrantes europeus em número suficiente para atender à demanda da industrialização, especialmente em determinadas regiões do país, o Estado passou a investir na formação de um “novo trabalhador brasileiro”, disciplinado, produtivo e adaptado à lógica fabril. A educação foi mobilizada nesse processo não apenas como instrução técnica, mas como instrumento de transformação moral e disciplinar voltado à integração dos escravizados e dos setores populares ao novo regime de produção.

Para Chamon e Goodwin (2012, p. 323), a formação da mão de obra assumia uma dimensão política e cultural, buscando transformar hábitos como pontualidade, responsabilidade e produtividade em compromissos subjetivos. Tal perspectiva evidencia o caráter disciplinador da educação profissional, cuja função ultrapassava o domínio técnico, alcançando a conformação comportamental do trabalhador aos padrões exigidos pelo capitalismo industrial. Esse caráter disciplinador aproxima-se da função ideológica da escola, conforme apontam Althusser (1970) e Gramsci (1999), que a entendem como aparato de reprodução da hegemonia e instrumento de conformação das subjetividades aos interesses do bloco histórico dominante.

Nesse contexto, as primeiras experiências de ensino profissional no Brasil, ainda no final do século XIX, foram concebidas como políticas de controle social, voltadas prioritariamente aos setores pobres urbanos, com currículos e estruturas que mantinham barreiras formais e informais ao ingresso de mulheres e negros.

Nesse sentido, a educação para o trabalho passou a ser concebida como um instrumento de combate à ociosidade e de moralização da classe trabalhadora. Revestida de uma função civilizatória, a escolarização buscava não apenas qualificar, mas também controlar corpos e comportamentos, difundindo valores entendidos pelas elites como compatíveis com o “progresso” e a “ordem” nacional.

Diante de um processo de modernização desigual e seletiva, a expansão da educação profissional intensificou-se como resposta às transformações sociais e à urbanização acelerada. A qualificação da mão de obra tornou-se essencial não apenas para suprir demandas econômicas, mas também como instrumento de controle social sobre a juventude empobrecida, especialmente os filhos do proletariado, que eram direcionados a formas subordinadas de inserção no mundo do trabalho (Carneiro, 2016).

Essa dinâmica evidencia o papel estratégico da educação na conformação das forças produtivas e na reprodução das desigualdades estruturais no Brasil. Ao longo da história nacional, a escola assumiu centralidade como instituição formadora, especialmente na

preparação de crianças e jovens para a inserção no mundo do trabalho. Em sua conformação moderna e ocidental, essa instituição desempenhou múltiplas funções sociais, sendo a formação para o trabalho uma de suas dimensões mais destacadas.

Durante a Primeira República, esse modelo educacional expandiu-se impulsionado pela necessidade de romper com o passado escravocrata e constituir uma força de trabalho disciplinada, qualificada e produtiva. A escola passou, então, a ser vista como instrumento estratégico de progresso, especialmente pela via da formação profissional orientada às demandas da nascente indústria (Souza, 2020).

Além disso, como observa Goes (2022), o investimento na expansão escolar estava diretamente relacionado ao grau de inclusão política. Enquanto países com maior participação popular, como os Estados Unidos, avançavam na universalização do acesso à educação, o Brasil manteve o ensino como privilégio das elites, especialmente após a promulgação da Lei Saraiva (1881), que restringiu o sufrágio e comprometeu o acesso das camadas populares à cidadania educacional.

Em uma sociedade marcada por um processo incipiente de industrialização, por altos índices de analfabetismo onde cerca de 80% da população não sabia ler e escrever, segundo o Censo de 1900 e por profundas desigualdades sociais, o ensino profissional passou a ser concebido como uma estratégia de contenção e moralização da chamada “questão social”. O preconceito estrutural contra as camadas populares, frequentemente estigmatizadas como “classes perigosas”, somou-se à preocupação com os efeitos do crescimento urbano, com a formação da classe operária e com o aumento da pobreza nas cidades, levando setores da elite dirigente a buscar respostas institucionais para conter as tensões sociais emergentes (Souza, 2020).

Nos principais centros urbanos, consolidou-se a defesa do industrialismo como projeto nacional. Segundo Souza (2020, p. 215), “para seus propositores, a indústria seria a solução simultânea para o desenvolvimento, a independência econômica, a democracia e a integração do Brasil à civilização”. Esse argumento insere-se em um cenário no qual lideranças políticas como Nilo Peçanha passaram a defender o ensino profissionalizante como ferramenta estratégica, capaz de formar a nova força de trabalho e, ao mesmo tempo, disciplinar a população empobrecida, frequentemente percebida pelas elites como ociosa, desviada ou perigosa.

A consolidação do industrialismo como projeto nacional reforçou a centralidade do ensino profissional na agenda das elites urbanas, que o associavam não apenas ao

desenvolvimento econômico, mas também à moralização das classes trabalhadoras. Diante desse cenário, a institucionalização do ensino profissional pelo Estado passou a ser considerada imprescindível para controlar e disciplinar os chamados “desafortunados”, além de atender às crescentes demandas da produção industrial (Souza, 2020).

Diversos segmentos da sociedade passaram a defender um modelo educacional voltado à promoção da indústria nacional e ao enfrentamento dos chamados “problemas urbanos”. Entre esses problemas, a “vadiagem” ganhava visibilidade nas cidades em expansão, sendo concebida como uma ameaça à ordem pública e frequentemente associada às classes populares por meio de discursos marcados por forte preconceito de classe.

A modernização brasileira ocorreu de forma desigual, marcada por permanências estruturais que condicionaram a formação da força de trabalho. O avanço técnico, entretanto, não foi acompanhado por políticas públicas de inclusão educacional amplas, o que consolidou um modelo seletivo, racializado e patriarcal de formação profissional. A herança escravocrata, o patrimonialismo e o autoritarismo moldaram uma inserção subordinada do país na ordem capitalista, limitando os efeitos emancipadores da educação profissional e intensificando as desigualdades sociais e raciais.

A inserção do Brasil na divisão internacional do trabalho como economia “emergente” carregava uma herança histórica excludente. As relações entre Estado e sociedade, a organização da produção e a configuração do universo político-cultural foram moldadas por um passado de escravidão, autoritarismo e concentração de poder, o que resultou em um cenário onde a modernização das forças produtivas convivia com padrões sociais retrógrados e hierárquicos.

Essa teia histórica gerou um contexto no qual o avanço produtivo coexistia com relações de trabalho anacrônicas, aprofundando contradições entre crescimento econômico e acesso desigual à educação, ao trabalho qualificado e à cidadania. A transição do trabalho escravizado para o trabalho assalariado representou um ponto de inflexão crucial na modernização econômica e industrial do Brasil, mobilizando a educação profissional como mecanismo estratégico de adequação da força de trabalho aos novos padrões exigidos pela modernidade industrial.

Nesse cenário de modernização seletiva e racialmente hierarquizada, o Estado atuava na conformação de um trabalhador disciplinado, produtivo e “civilizado”, enquanto a população negra era estigmatizada e as mulheres deliberadamente excluídas dos projetos de formação técnica e industrial.

A construção do sujeito ideal da modernidade produtiva se baseava em uma lógica androcêntrica, que naturalizava a destinação feminina ao espaço doméstico e às funções de cuidado. Essa exclusão manifestou-se de forma sistemática no campo da educação profissional e tecnológica, sustentando as bases patriarcais de sua institucionalização.

Nesse processo de reorganização do trabalho e da formação, a exclusão de determinados grupos sociais foi reforçada, com destaque para as mulheres, cuja participação na educação técnico-industrial foi sistematicamente negada desde o início. Essa exclusão, intencional e persistente, sustentada por estruturas institucionais, constituiu elemento estruturante do próprio modelo de educação profissional brasileiro. Reflete a intersecção entre gênero, classe e raça no campo educacional, funcionando como tecnologia de poder voltada à manutenção das hierarquias patriarcais.

Como destacam Bruschini (2007) e Boehm (2021), as políticas de formação profissional no Brasil sempre reproduziram a lógica da divisão sexual do trabalho, destinando às mulheres funções associadas ao cuidado, à domesticidade e à moralidade, reforçando o distanciamento feminino das áreas de maior prestígio técnico e científico. Essa lógica, reiterada por décadas, dificultou o acesso feminino às ocupações mais prestigiadas e melhor remuneradas.

Um exemplo concreto dessa exclusão é a ausência de alunas nas primeiras Escolas de Aprendizagem Artífices, criadas em 1909, cuja proposta curricular era voltada exclusivamente à formação em ofícios industriais, como marcenaria, serralheria e mecânica, atividades socialmente associadas ao universo masculino. Desde sua concepção, a formação técnica foi estruturada tendo como sujeito exclusivo o operário homem, reforçando a marginalização das mulheres nos setores mais dinâmicos da economia, perpetuando desigualdades de gênero no acesso a oportunidades profissionais. A criação das Escolas de Aprendizagem Artífices, em 1909, pelo governo Nilo Peçanha, inscreve-se nessa lógica histórica: atender à demanda por mão de obra industrial e, simultaneamente, disciplinar a juventude pobre, reproduzindo as exclusões de gênero e raça herdadas do período anterior.

Mesmo com o avanço da institucionalização da educação profissional, as mulheres permaneceram à margem dos espaços de formação técnica, afastadas por uma lógica produtivista que reiterava a divisão sexual do trabalho e naturalizava sua destinação ao espaço doméstico e a funções subalternizadas.

A exclusão feminina da educação profissional é reflexo direto da lógica patriarcal que estrutura as políticas educacionais brasileiras, funcionando como tecnologia de gênero na reprodução das hierarquias sociais. No campo dos estudos feministas e de gênero, o conceito

de “tecnologia de poder” refere-se a um conjunto de práticas, discursos e dispositivos institucionais que produzem e regulam corpos, subjetividades e papéis sociais, mantendo determinadas relações de poder. Quando aplicado à questão de gênero, esse conceito evidencia como tais tecnologias atuam para naturalizar a divisão sexual do trabalho e legitimar a subordinação feminina, operando de forma difusa, mas estrutural, no tecido social e nas políticas públicas.

Como argumentam Scott (1995) e Bruschini (2007), esse processo operou como dispositivo ativo de manutenção da ordem excludente, vinculando as mulheres a papéis domésticos e subordinados.

Essas dinâmicas consolidaram um modelo de formação profissional funcionalista, voltado ao disciplinamento social e à reprodução das hierarquias de classe, raça e gênero, perpetuando um projeto educacional excludente desde sua gênese, cujas marcas permanecem evidentes nas políticas e práticas institucionais contemporâneas. A análise histórica aqui desenvolvida demonstra que a origem da educação profissional no Brasil esteve ancorada em um projeto seletivo, disciplinador e hierarquicamente estruturado, o que ajuda a compreender a persistência das desigualdades no campo educacional e nas relações de trabalho.

## 1.2 CONSOLIDAÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (1909–1970): ENTRE MODERNIZAÇÃO E DISCIPLINAMENTO

A partir do início do século XX, o Estado brasileiro passou a organizar de forma mais sistemática políticas de formação profissional, articulando-as à modernização produtiva e ao disciplinamento das classes subalternas.

Embora ainda incipiente na maioria dos estados, a indústria brasileira iniciava um processo de expansão nos grandes centros urbanos. Se, na época da Proclamação da República, o país contava com 636 estabelecimentos industriais, esse número cresceu para 3.362 em 1909, concentrando-se majoritariamente na região Sudeste (Souza, 2020). Esse crescimento impôs ao Estado brasileiro o desafio de estruturar uma política pública voltada à formação da mão de obra necessária ao novo modelo econômico.

Desde seus marcos iniciais, essa política educacional esteve subordinada aos interesses das elites econômicas, contribuindo para a instrumentalização da formação das classes trabalhadoras e para a naturalização de desigualdades.

Ainda no século XIX, os Liceus de Artes e Ofícios surgiram em diversas províncias como parte do esforço de modernização produtiva, oferecendo formação técnico-profissional

às camadas populares urbanas. Entre 1840 e 1856, dez governos provinciais criaram as chamadas “casas de educando artífice”, instituições organizadas com base em um modelo disciplinar de inspiração militar, voltadas ao acolhimento de crianças e jovens em situação de abandono.

Já os Liceus de Artes e Ofícios, fundados entre 1858 e 1886 em cidades como Maceió, Salvador, Rio de Janeiro e Ouro Preto, foram iniciativas da sociedade civil, refletindo a preocupação com a formação técnico-profissional da juventude pobre. Em geral, o acesso era considerado “livre”, mas na prática era restrito, uma vez que pessoas escravizadas eram formalmente excluídas (Garcia *et al.*, 2011).

Nesse período, foi fundada a primeira instituição voltada à formação técnica superior em ciência e tecnologia no país: a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, criada em 1874 (Melo; Braga, 2018). Sua criação marcou um passo importante no processo de institucionalização da formação técnica, mas manteve-se voltada aos filhos das elites, reforçando o caráter excludente desse nível de ensino.

Com a Proclamação da República, os Liceus foram incorporados aos projetos do novo regime e, em alguns casos, ampliados. As lideranças políticas da Primeira República defendiam a valorização do ensino profissional como instrumento de prevenção moral e de correção social dos “desviantes”, reforçando a lógica de dualidade escolar e controle social. Esse modelo dissociava as tarefas manuais das intelectuais, reforçando a cisão estrutural entre educação intelectual para as elites e formação prática para os pobres, um traço que marcaria por décadas a organização educacional brasileira.

Essa cisão persiste no Brasil contemporâneo, onde a educação técnica segue associada às classes populares, enquanto a formação universitária permanece restrita às elites. Como analisa Kuenzer (1999), essa lógica consolidou uma estrutura educacional que subordina a formação profissional às exigências imediatas do mercado de trabalho. Além disso, ela se entrelaça a desigualdades de raça e território, restringindo o acesso de jovens negros e periféricos ao ensino superior (Silva Jr., 2010).

A trajetória da formação profissional foi atravessada por disputas entre diferentes setores sociais quanto aos seus sentidos e finalidades. Sindicatos defendiam uma educação crítica e emancipadora; empresários, uma abordagem tecnicista focada na produtividade; e instituições religiosas, especialmente a Igreja Católica, propunham uma formação moralizante e disciplinadora, alinhada a valores conservadores.

Por iniciativa de alguns governos estaduais, como o do Rio de Janeiro, determinadas experiências de formação profissional foram ampliadas. À época, o então governador Nilo Peçanha criou três escolas de ofício, localizadas em Campos, Niterói e Petrópolis, além de uma escola agrícola no município de Paraíba do Sul (Garcia *et al.*, 2011). Essas iniciativas demonstram a mobilização crescente do Estado em torno da qualificação de trabalhadores para o setor produtivo.

Em 1909, Nilo Peçanha assumiu a presidência da República e, cerca de três meses após sua posse, estabeleceu as bases legais da Rede Federal de Educação Profissional por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Esse decreto determinava a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, voltadas à formação técnica de nível primário, pública e gratuita, subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, com previsão de instalação nas capitais dos estados brasileiros.

Esse ato normativo é amplamente reconhecido como o marco inaugural da política federal de ensino profissionalizante no país. Desde sua origem, contudo, o modelo implantado já carregava um viés assistencialista e disciplinador, orientado mais ao controle moral e à utilização funcional da juventude pobre do que à sua emancipação educacional. Com exceção do Rio de Janeiro, onde a unidade foi instalada na cidade de Campos devido a divergências políticas com o governo estadual, e de Porto Alegre, que já contava com o Instituto Técnico Profissional, todas as demais capitais brasileiras receberam unidades escolares (Fonseca, 1986).

Ao longo de 1910, foram inauguradas 19 Escolas de Aprendizes Artífices, marcando a consolidação da primeira estrutura institucional da Rede Federal. O Quadro 2 apresenta as primeiras unidades implantadas da rede e suas respectivas datas de inauguração.

Quadro 2 – Inauguração das Escolas de Aprendizes e Artífices

<b>Instituição</b>	<b>Data de inauguração</b>
Escola de Aprendizes Artífice de Mato Grosso	01/01/1910
Escola de Aprendizes Artífice do Piauí	01/01/1910
Escola de Aprendizes Artífice de Goiás	01/01/1910
Escola de Aprendizes Artífice do Rio Grande do Norte	03/01/1910
Escola de Aprendizes Artífice da Paraíba	06/01/1910
Escola de Aprendizes Artífice do Maranhão	16/01/1910
Escola de Aprendizes Artífice do Paraná	16/01/1910
Escola de Aprendizes Artífice de Alagoas	21/01/1910
Escola de Aprendizes Artífice de Campos, RJ	23/01/1910
Escola de Aprendizes Artífice de Pernambuco	16/02/1910
Escola de Aprendizes Artífice do Espírito Santo	24/02/1910
Escola de Aprendizes Artífice de São Paulo	24/02/1910
Escola de Aprendizes Artífice de Sergipe	01/05/1910
Escola de Aprendizes Artífice do Ceará	24/05/1910
Escola de Aprendizes Artífice da Bahia	02/06/1910
Escola de Aprendizes Artífice do Pará	01/08/1910
Escola de Aprendizes Artífice de Santa Catarina	01/09/1910
Escola de Aprendizes Artífice de Minas Gerais	08/09/1910
Escola de Aprendizes Artífice do Amazonas	01/10/1910

Fonte: Revista Brasileira da Educação Tecnológica (2009, p. 19).

Embora tivesse alcance nacional, a distribuição das Escolas de Aprendizes Artífices refletia as desigualdades regionais historicamente consolidadas no Brasil. A maior concentração das unidades no litoral e nas capitais, especialmente nas regiões Sudeste e Nordeste, evidenciava a centralização das políticas públicas nos grandes centros urbanos, contribuindo para a reprodução das assimetrias regionais no desenvolvimento econômico e na qualificação da mão de obra.

Além das desigualdades regionais, a estrutura da Rede reproduzia desigualdades estruturais de raça, classe, gênero e território, restringindo o acesso à formação aos grupos historicamente privilegiados. Jovens negros, especialmente das regiões Norte e Nordeste, e moradores de áreas rurais ou periféricas foram historicamente preteridos no acesso à formação técnica, e as mulheres foram sistematicamente excluídas do projeto inicial de educação profissional.

Tais exclusões revelam que a política educacional, desde sua gênese, foi moldada por uma lógica de seletividade social e de uso funcional da formação técnica, que restringia o acesso à qualificação àqueles considerados mais aptos a servir à ordem produtiva vigente.

As Escolas de Aprendizes Artífices<sup>1</sup>, implantadas a partir de 1910 como parte da política federal de formação profissional, voltavam-se prioritariamente aos jovens pobres das camadas

<sup>1</sup> No seu percurso na construção de saberes, desde quando fora assinado o Decreto n. 7.556, em 23 de setembro de 1909, que instituiu a atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da Criação das Escolas de Aprendizes de Artífices (EAAs) obtiveram inúmeras denominações:

populares, frequentemente vistos pelas autoridades como “perigosos” ou propensos à marginalidade. Para Souza (2020), seu objetivo central era incutir nos alunos os valores do trabalho disciplinado, contribuindo não apenas para a qualificação técnica, mas para o controle social. Desde sua origem, o ensino profissional esteve fortemente vinculado à divisão social do trabalho, funcionando como instrumento de naturalização das desigualdades e de consolidação de uma modernização excludente.

Como destacam Frigotto (2005) e Bourdieu (1998), essa modalidade de ensino exercia uma dupla função: por um lado, qualificava tecnicamente a juventude pobre; por outro, disciplinava moralmente os corpos, moldando-os segundo os valores da ordem burguesa. Assim, o ensino profissional articulava inclusão produtiva e controle social, direcionando a juventude empobrecida a uma inserção subordinada no mercado de trabalho.

A criação dessas escolas representou a primeira atuação direta do Governo Federal na área da formação profissional. Implantadas em um contexto de valorização simbólica do trabalhador nacional, essas instituições buscavam formar a nova força de trabalho sem romper com a lógica de subordinação social historicamente consolidada.

Nesse cenário, a educação profissional passou a simbolizar um projeto político republicano que buscava redefinir o papel do trabalho na sociedade brasileira. Como afirmam Chamon e Goodwin (2012, p. 328):

[...] é possível dizer que a incorporação do operariado à modernidade urbana pela via do trabalho teve, nas Escolas de Aprendizes Artífices, um símbolo, que fazia aparecer e que encarnava um projeto político, que carregava consigo a noção de ato inaugural, de criação de uma nova ordem, expressão da vontade republicana de instaurar um novo lugar para o trabalho (Chamon; Goodwin, 2012, p. 328).

Assim, a escola profissionalizante foi convocada a formar o chamado “cidadão trabalhador”. Nesse modelo, a cidadania das classes populares era condicionada ao trabalho produtivo e disciplinado, conferindo à escola o papel de mediadora entre marginalização social e integração funcional à nova ordem industrial.

Nesse mesmo contexto de disciplinamento das camadas populares pela via educacional, em 1927, o presidente Washington Luís, juntamente com os ministros Geminiano Lira Castro e

---

1909 – Escola de Aprendizes e Artífices;  
1941 – Liceu Industrial;  
1942 – Escola Técnica;  
1969 – Escola Técnica;  
1978 – Centro Federal de Educação Tecnológica;  
2008 – Instituto Federal de Educação Tecnológica.

Augusto Viana do Castelo, promulgou o Decreto nº 5.241, que determinava a obrigatoriedade do ensino profissional nas instituições primárias subsidiadas pela União, reforçando o controle social por meio da formação técnica básica.

Até 1930, os assuntos educacionais estavam sob responsabilidade do Departamento Nacional do Ensino, vinculado ao Ministério da Justiça. Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública por Getúlio Vargas, essa atribuição passou a integrar a nova pasta. Essa mudança institucional sinalizava um reposicionamento da educação profissional como parte estruturante das políticas educacionais nacionais.

Alguns anos depois, com a promulgação da nova Constituição de 1933 e, posteriormente, com a assinatura da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Liceus Industriais, reforçando a vinculação entre ensino técnico e os ideais desenvolvimentistas do Estado Novo. Foi nesse contexto que o ensino técnico-profissional passou a ser oficialmente reconhecido como uma política pública essencial ao desenvolvimento nacional (Garcia *et al.*, 2011).

Ao longo das décadas, a Educação Profissional no Brasil passou por diversas reformulações. Contudo, sua concepção original, de forte caráter assistencialista e disciplinador, manteve-se predominante. Voltada à capacitação dos setores menos favorecidos da sociedade para o desempenho de funções específicas, essa abordagem persistiu mesmo diante da transição da economia agrária para a industrial. Ainda que em estágio incipiente, as instituições públicas de ensino profissional desempenharam papel estratégico na formação da mão de obra qualificada, refletindo o reconhecimento do Estado sobre a importância de adequar a força de trabalho ao novo modelo produtivo.

Até o início da década de 1940, o ensino industrial no Brasil era marcado pela fragmentação e pela ausência de diretrizes unificadas. O Governo Federal e os estados mantinham escolas de aprendizes artífices que combinavam instrução primária com formação em ofícios, voltada a menores não empregados. Paralelamente, instituições privadas, tanto religiosas quanto laicas, também ofereciam esse tipo de ensino, geralmente com enfoque assistencialista.

Diante desse cenário de dispersão institucional e carência de normatização, o governo Vargas promoveu uma das principais reformas da educação profissional no país: a Reforma Capanema.

Em 1941, com a intenção de padronizar e estruturar nacionalmente o ensino de ofícios, uma comissão liderada pelo então ministro da Educação Gustavo Capanema elaborou diretrizes

que deram origem à chamada "Reforma Capanema". Essa reforma instituiu uma organização escolar voltada à articulação entre formação técnica, disciplinamento social e segmentação de classes. Foi marcada por um conjunto de decretos que reorganizaram o ensino profissional no país. Entre as principais medidas, destacam-se a elevação do ensino profissional ao nível médio, a instituição de exames de admissão e a criação de dois ciclos formativos: o básico industrial e o técnico industrial. Este último estruturava-se como um ciclo intermediário, voltado à formação para o trabalho, mas dissociado da formação acadêmica e do prosseguimento nos estudos superiores (Cunha, 2000).

A reforma também buscava estruturar uma elite técnica intermediária, que ocupasse posições estratégicas no aparato produtivo, sem acessar os níveis de decisão. Essa camada de trabalhadores qualificados era moldada para atender às demandas do parque industrial nascente, mantendo-se, contudo, subordinada à lógica hierárquica da divisão social do trabalho no interior das fábricas e dos serviços públicos.

O Decreto-Lei nº 4.078, de 30 de janeiro de 1942, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial, foi o marco legal mais expressivo dessa reforma. Esse decreto consolidou uma estrutura curricular voltada à formação funcional, orientada pelo atendimento às demandas do setor industrial, reforçando o caráter instrumental da educação técnica. Entre suas inovações, destaca-se o deslocamento do ensino profissional para o grau médio, desvinculando-o do ensino primário, que passou a ter conteúdo exclusivamente geral (Cunha, 2000, p. 36).

Gustavo Capanema, à frente do Ministério da Educação entre 1934 e 1945, foi responsável por uma reestruturação abrangente do sistema educacional brasileiro. Uma de suas medidas mais emblemáticas foi a organização do ensino em etapas, reforçando a ideia de uma divisão social do conhecimento: às elites, a formação propedêutica; às classes populares, a formação profissional. Essa estrutura consolidou uma hierarquia educacional de classe, que reservava aos setores populares a qualificação prática e às elites a formação intelectual (cf. Goes, 2022). Essa lógica foi incorporada ao artigo 129 da Constituição de 1937, que previa o “ensino pré-vocacional destinado às classes menos favorecidas” (Brasil, 1942).

A implementação da Reforma Capanema promoveu a elevação formal do ensino profissional ao nível secundário, o que, em tese, abriria a possibilidade de acesso ao ensino superior. Contudo, na prática, tal transição não se concretizou, já que os currículos continuaram orientados à formação técnica específica, sem contemplar a base teórica necessária ao ingresso em cursos universitários (Carneiro, 2016).

A dualidade educacional, consolidada com a Reforma Capanema, não apenas moldou o sistema educacional brasileiro, como também cristalizou uma lógica excludente que atravessa gerações, reproduzindo desigualdades históricas com base em classe, raça e território. As redes públicas de educação profissional seguem, em muitos casos, sendo percebidas como uma via de “formação para o trabalho” para estudantes das classes populares, enquanto o ensino médio regular, sobretudo em escolas privadas, permanece associado à preparação para o ensino superior.

Esse modelo educacional reforça a hierarquização entre saberes técnicos e acadêmicos, limita as possibilidades de mobilidade social por meio da educação e contribui para a reprodução das desigualdades estruturais no país. Essa hierarquia também se articula a desigualdades raciais e regionais, restringindo ainda mais o acesso de jovens negros e periféricos à formação propedêutica.

Nesse contexto, a educação tecnológica passou a se articular ao desenvolvimento econômico e à modernização industrial, moldada pelas exigências do capitalismo no pós-Segunda Guerra Mundial (Silveira, 2017). A dualidade educacional consolidou as relações de poder entre classes sociais: às elites, o domínio do saber teórico e da gestão; às classes trabalhadoras, uma formação prática e fragmentada, voltada à sua funcionalização no mercado de trabalho.

Ainda em 1942, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), por meio do Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro, como iniciativa vinculada à Confederação Nacional da Indústria (CNI), com financiamento empresarial compulsório e regulamentação estatal, consolidando a parceria entre capital e Estado na formação profissional voltada à indústria.

Em 1946, o Decreto-Lei nº 9.613, de 3 de março, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Agrícola, normatizou os estabelecimentos federais de ensino agrícola, que futuramente dariam origem aos Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFET). No mesmo ano, o Estado também criou as condições para a consolidação do sistema privado de formação profissional, com o surgimento do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), reforçando o modelo dual de formação voltado à lógica empresarial, que coexistia com o sistema público estatal.

Ambas as instituições simbolizam a consolidação da parceria entre Estado e empresariado na formação da força de trabalho, conferindo ao setor produtivo forte influência na definição dos currículos e na orientação das práticas pedagógicas, consolidando um modelo

de formação profissional atrelado aos interesses econômicos e distante de uma perspectiva crítica e emancipadora. Essa cooperação entre capital e trabalho foi institucionalizada como modelo hegemônico de educação profissional, fortalecendo os vínculos entre formação técnica e produtividade econômica.

Essas instituições operavam de forma segmentada, estruturando a formação técnica em torno das necessidades específicas dos setores industrial, comercial e agrícola. Essas iniciativas respondiam às demandas do processo de industrialização brasileiro, organizado sob os princípios do taylorismo-fordismo e fortemente dependente de mão de obra qualificada (Kuenzer, 1999; Melo, 2002).

Como destaca Frigotto (2006), o modelo de formação profissional consolidado nesse período representou não apenas uma resposta técnica às exigências da produção, mas também a adesão do Estado a um projeto educativo subordinado à lógica do capital, comprometendo a perspectiva de uma formação crítica e emancipadora. A subordinação da educação profissional aos interesses do setor produtivo contribuiu para restringir sua função formadora, priorizando a adequação da força de trabalho ao mercado em detrimento de uma formação cidadã e crítica.

Embora representem momentos importantes na consolidação da educação profissional no país, esse processo não ocorreu de forma linear nem isento de conflitos. Diversos setores sociais, como sindicatos, associações patronais e instituições confessionais, disputaram ao longo do tempo os rumos e sentidos dessa modalidade de ensino. Essas disputas refletiam projetos societários distintos: os sindicatos defendiam uma formação integral e crítica; o empresariado, uma educação funcional e disciplinadora; e a Igreja Católica, um ensino pautado em valores morais e conservadores.

A Constituição de 1946 consolidou esse modelo ao prever que “[...] as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores [...]”. Essa diretriz reafirma a corresponsabilidade do setor produtivo na formação profissional e institucionaliza a lógica de cooperação entre capital e Estado. Embora essa parceria tenha se mostrado eficaz do ponto de vista da produtividade, ela limitava o escopo formativo ao priorizar os interesses do mercado.

Durante o período pós-Segunda Guerra Mundial, o Brasil, à semelhança de outras nações capitalistas, experimentou transformações técnico-organizacionais significativas que impactaram profundamente o mundo do trabalho e reforçaram a centralidade da educação profissional como política estratégica para o desenvolvimento econômico. A reconstrução das economias no pós-guerra ampliou o papel do Estado na organização da produção e na

formulação de políticas de formação profissional, sobretudo com a difusão do modelo fordista de produção em massa.

As nações envolvidas buscaram modernizar e reestruturar suas economias, adotando novas práticas produtivas e tecnologias voltadas ao fortalecimento da indústria e do comércio. Esse movimento de reconstrução impulsionou a industrialização e a urbanização em várias partes do mundo, inclusive no Brasil.

Além disso, o avanço tecnológico desempenhou um papel central nesse contexto. A rápida difusão de inovações, sobretudo nos campos da automação e da produção em massa, alterou profundamente a organização do trabalho e as exigências sobre a força de trabalho, tornando a qualificação técnica um requisito fundamental.

Esse novo modelo demandava disciplina, repetição, especialização e baixa autonomia, características que foram incorporadas às práticas pedagógicas das escolas de formação profissional, reforçando o caráter funcional e adaptativo da educação oferecida. Nesse contexto, o fordismo ganhou destaque como modelo baseado na racionalização do trabalho por meio de sua divisão em tarefas especializadas e na produção em larga escala. Essa forma de organização produtiva, além de elevar os índices de produtividade, redefiniu a estrutura interna das fábricas e impactou de maneira significativa a rotina dos trabalhadores.

No Brasil, essas mudanças também se fizeram sentir. O país passou por transformações significativas em suas estruturas produtivas, com a consolidação do fordismo como modelo predominante de organização industrial. De acordo com Deluiz (1990, p. 92), o fordismo representou uma transição irreversível para um padrão de desenvolvimento baseado na produção em massa, incorporando não apenas inovações tecnológicas, mas também novas formas de gestão e organização do trabalho.

Diante desse novo contexto, os sistemas educacionais precisaram adaptar-se rapidamente às exigências da indústria. Desde suas origens, a educação profissional foi concebida como instrumento de adequação da força de trabalho às condições impostas pelos modelos produtivos, com foco na formação disciplinada, fragmentada e funcional das classes populares.

Diante da crescente consciência sobre a necessidade de ampliar e qualificar a oferta do ensino técnico, o Governo Federal adotou medidas estruturantes. Em 1959, por meio do Decreto nº 47.038, foi criada a Rede Federal de Ensino Técnico (RFET), que instituiu as Escolas Técnicas Federais e introduziu inovações relevantes, tais como a transformação da instituição de ensino industrial em autarquia, a ampliação da autonomia administrativa, a descentralização

da gestão, o surgimento dos conselhos de representantes e de professores, o aumento dos conteúdos de cultura geral e a redução da especialização precoce (Melo, 2002, p. 89).

Entretanto, o contexto social e político do Brasil nos anos iniciais da década de 1960 foi marcado por intensas disputas, especialmente nos setores de esquerda, com trabalhadores e intelectuais defendendo reformas amplas, como a agrária, a urbana e a educacional, que abarcassem todos os setores sociais (Zibas, 2005). Essa efervescência política e social teve impacto direto nas políticas educacionais, estimulando debates e propostas de reformas que buscavam ampliar a inclusão e a equidade.

Em 1961, foi aprovada a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que estabeleceu as primeiras Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de cunho humanista e inspiradas nos princípios da Escola Nova. Segundo Melo (2002, p. 90), dentre as inovações apresentadas pela Lei, cabe destacar a articulação entre os sistemas acadêmico e profissional, por meio da equivalência plena entre o ensino profissional e o secundário, ambos integrando o ensino médio. Para Cordão (2005, p. 48):

[...] a primeira LDB conseguiu equiparar o ensino profissional (do ponto de vista da equivalência e da continuidade de estudos), para todos os efeitos como o ensino acadêmico sepultando, de vez, formalmente, ao menos do ponto de vista legal, a velha e tradicional dualidade entre um ensino destinado às “elites condutoras do país” e um outro ensino para os operários e os “desvalidos da sorte”. A partir da primeira LDB, todos os ramos e modalidades de ensino do mesmo nível passaram a ser equivalentes, garantindo os mesmos direitos, em termos de continuidade de estudos, nos níveis superiores subsequentes. Essa primeira LDB brasileira foi logo reformada e remendada antes mesmo que completasse dez anos de existência.

Melo (2002) observa que as possibilidades de ingresso no ensino superior permaneceram reduzidas para os estudantes das camadas populares, de modo que a LDB, embora tenha representado avanço, não foi capaz de romper a lógica excludente que historicamente direcionava a formação técnica às classes menos favorecidas (Silveira, 2017).

Em 1962, a Unesco elaborou a Recomendação Internacional sobre o Ensino Técnico e Profissional, que orientou os debates da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. O documento propôs três níveis de formação profissional: trabalhadores qualificados, técnicos e engenheiros ou quadros superiores. Também destacou a importância de articular a educação ao desenvolvimento tecnológico (Silveira, 2017, p. 3).

No Brasil, esse contexto internacional dialogava com os esforços internos voltados à expansão e diversificação da educação técnica, contribuindo para legitimar as reformas implementadas ao longo da década de 1960. Durante a década de 1960, observou-se uma

significativa ampliação das Escolas Agrícolas Federais em todo o país. Inicialmente vinculadas ao Ministério da Agricultura, essas instituições foram transferidas ao Ministério da Educação e Cultura por meio do Decreto n. 60.731, de 19 de maio de 1967 (Garcia et al., 2011).

Paralelamente, novas iniciativas foram implementadas para ampliar a formação de nível superior. A Lei Federal n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, autorizou a oferta de cursos superiores de Tecnólogos. No ano seguinte, o Decreto-Lei nº 547 regulamentou os cursos profissionais superiores de curta duração nas escolas técnicas, e o Decreto-Lei nº 796 estendeu essa autorização às Escolas Técnicas de Minas Gerais e do Paraná.

À medida que a década avançava, a intensificação das mobilizações sociais e das demandas populares por reformas estruturais refletia o ambiente de polarização política. No campo educacional, esse movimento resultava tanto em avanços quanto em tensões. Essa instabilidade crescente culminaria, em 1964, na ruptura institucional imposta pelo golpe civil-militar, que impôs retrocessos significativos ao projeto de educação democrática.

No auge do autoritarismo, foi promulgada, em 1971, a Lei nº 5.692, que reformulou profundamente o ensino de segundo grau. Com viés pragmático e tecnicista, a legislação alinhou o ensino médio às demandas do mercado de trabalho, subordinando a educação às exigências da produtividade. Estabeleceu-se a obrigatoriedade do ensino profissionalizante, resultando no aligeiramento dos currículos e na ênfase em competências práticas de curta duração, em detrimento da formação geral e crítica.

Nesse modelo, a escola foi reduzida à função de preparar rapidamente a juventude pobre para a inserção imediata no mercado, comprometendo seu potencial formativo e restringindo as possibilidades de continuidade nos estudos superiores.

Apesar da retórica modernizadora, a reforma aprofundou a dualidade estrutural do sistema educacional, reservando às elites o acesso à formação propedêutica e ao ensino superior, enquanto às classes populares era imposta uma formação técnica funcionalista.

A partir dessa lógica, o ensino médio passou a conduzir obrigatoriamente os estudantes à obtenção de uma habilitação técnica ou, ao menos, de auxiliar técnico (habilitação parcial). Para o governo federal, a qualificação da mão de obra era considerada essencial ao atendimento das necessidades dos diversos setores produtivos. No entanto, essa meta revelou-se inalcançável. A escassez de investimentos na educação básica e a priorização do ensino superior pelas elites dirigentes aprofundaram as desigualdades educacionais e deslegitimaram a proposta de universalização da formação técnica.

O contexto educacional brasileiro à época era marcado por baixos índices de permanência escolar. Como destaca Goes (2022), o país figurava entre os que apresentavam os menores níveis de escolaridade obrigatória no mundo, o que evidenciava a urgência de reformas estruturais e investimentos mais amplos e consistentes.

Nenhuma das promessas chegou perto de ser cumprida, mas ao menos do ponto de vista legal, uma importante mudança aconteceu em 1971: a ampliação da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos. O Brasil era um dos países mais atrasados do mundo neste quesito (Goes, 2022, p. 94).

Segundo Melo (2002, p. 93-94), essa medida pretendia eliminar a divisão do ensino por ramos e criar um sistema único em que o segundo grau absorvesse a demanda pelo ensino superior. A proposta também respondia à crescente mobilização estudantil do final da década de 1960, que reivindicava maior acesso ao ensino superior (Kuenzer, 1999).

Contudo, na prática, a reforma não foi capaz de romper com as barreiras sociais no acesso à educação. As elites continuaram a driblar a obrigatoriedade da profissionalização, preservando para si o caminho do ensino superior. Para os jovens das classes populares, restava a via técnica, reafirmando a desigualdade no acesso e na trajetória educacional.

Até os anos 1970, a formação profissional no Brasil estava fortemente centrada na lógica da produção em massa, orientada pelo modelo taylorista-fordista. Nesse contexto, os trabalhadores eram preparados para executar tarefas específicas e repetitivas em linhas de montagem, caracterizando um mercado baseado em mão de obra semiqualficada, submetida a rotinas rígidas e automatizadas.

A partir dessa década, contudo, mudanças profundas no cenário econômico e tecnológico sinalizaram a transição para uma nova fase do capitalismo, conhecida como pós-fordismo. Esse novo paradigma, marcado pela crescente precarização do emprego e pela flexibilização das relações laborais, colocou em xeque os modelos tradicionais de organização produtiva. No lugar da produção em massa padronizada, consolidou-se a diversificação de produtos e serviços, o que passou a demandar uma força de trabalho mais flexível, adaptável e multifuncional. Essa nova configuração exigiu dos trabalhadores não apenas maior escolaridade, mas também competências ampliadas, capazes de acompanhar as rápidas inovações tecnológicas e as mudanças nos processos produtivos.

Nesse novo contexto, o trabalho parcelarizado e repetitivo, característico do modelo taylorista-fordista, foi gradualmente substituído pela polivalência e rotatividade de funções que passaram a constituir o novo padrão de exigência profissional (Araújo *et al.*, 2007, p. 29). Tal mudança impactou diretamente os sistemas de educação profissional, até então orientados pelo

adestramento técnico e pela sistematização linear do conhecimento. Conforme observam Araújo et al. (2007, p. 30), tornou-se necessário repensar as formas de ensino, incorporando novas metodologias capazes de desenvolver competências mais amplas e adaptáveis.

Nos últimos anos da década de 1970, diante dessa reconfiguração do mundo do trabalho e da necessidade de ampliar a oferta de formação técnica de nível superior, o governo adotou novas medidas institucionais. Com a promulgação da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, as Escolas Técnicas Federais do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), com a finalidade de formar tecnólogos e engenheiros industriais. Essas instituições passaram a atuar no âmbito da educação superior, com estrutura e atribuições semelhantes às dos centros universitários.

A escolha dessas três instituições na fase inicial da ‘**cefetização**’ (processo de transformação institucional das escolas técnicas federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs) deveu-se à sua reconhecida capacidade técnica e estrutural para oferecer cursos superiores em engenharia e tecnologia. Esse processo marcou o início de uma nova etapa na consolidação da educação tecnológica no Brasil, inicialmente restrita às escolas mais consolidadas, mas que viria a ser ampliada para outras escolas técnicas e agrícolas nas décadas seguintes.

O Decreto nº 87.310, de 1982, regulamentou a Lei nº 6.545/78, consolidando os CEFET como instituições de ensino técnico de natureza diferenciada, com organização própria e atuação paralela à estrutura universitária tradicional. Esse marco regulatório conferiu maior autonomia acadêmica e administrativa aos CEFETs, reafirmando seu papel estratégico na formação de profissionais de nível médio e superior voltados às demandas do setor produtivo.

A consolidação do modelo CEFET intensificou-se a partir de meados da década de 1980, com a criação do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (Protec-UnED), em 1986, que visava ampliar a interiorização da educação tecnológica e modernizar a infraestrutura das instituições existentes. Nesse contexto, o CEFET-MG iniciou um processo de expansão para outras regiões do país, incorporando unidades descentralizadas e ampliando sua atuação para além da capital mineira.

As políticas públicas estruturadas entre 1909 e 1970 consolidaram um modelo de educação profissional funcionalista e seletivo, voltado à preparação da força de trabalho para atender às demandas do capital industrial. Esse modelo atendeu aos interesses produtivos sem romper com os mecanismos históricos de exclusão social. Sua trajetória foi marcada pela lógica da dualidade educacional, que separava saberes técnicos e acadêmicos, e pela reprodução das

desigualdades sociais, raciais e de gênero. A partir da década de 1980, no entanto, esse modelo passou a ser tensionado por novas dinâmicas sociais, pelas transformações no mundo do trabalho e pelo processo de redemocratização do país. Essas mudanças colocaram em disputa não apenas a função social da educação profissional, mas também suas formas de gestão, financiamento e relação com o setor produtivo.

Esses tensionamentos históricos criaram as condições para novas disputas no campo educacional. Nas décadas seguintes, as transformações no mundo do trabalho e o avanço da globalização reconfiguraram os rumos da Educação Profissional no Brasil, desafiando os modelos anteriores e impulsionando novas políticas educacionais voltadas às exigências do capitalismo flexível. No contexto de um país em transição entre o autoritarismo e a redemocratização, novas forças sociais passaram a confrontar o modelo funcionalista consolidado nas décadas anteriores. A seguir, analisam-se os desdobramentos desse processo entre 1980 e 2008, com ênfase nas disputas em torno da reestruturação da Rede, nas novas diretrizes formativas e nas políticas de expansão voltadas à democratização do acesso.

### 1.3 REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DA REDE FEDERAL (1980–2008)

Dando sequência à trajetória institucional da educação profissional iniciada em 1909, esta seção examina as reconfigurações ocorridas entre 1980 e 2008, período em que a Rede Federal foi reestruturada sob o impacto das transformações produtivas, das lutas sociais emergentes e da persistente subordinação aos interesses do capital. Nesse intervalo histórico, a educação profissional passou por um processo de adaptação às exigências do chamado capitalismo flexível, com ênfase nas políticas de flexibilização curricular, na ampliação da Rede Federal e na crescente articulação com o setor produtivo.

Cabe destacar que somente em 1982, por meio da Lei nº 7.044/82, foi realizada uma significativa reformulação na legislação educacional brasileira. A mudança ocorreu durante a gestão de Esther de Figueiredo Ferraz, primeira mulher a chefiar o Ministério da Educação no Brasil, fato simbólico diante da histórica exclusão feminina dos altos cargos de decisão na administração pública. A referida reforma revisou a Lei nº 5.692/71, que até então estabelecia a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de segundo grau. A nova legislação flexibilizou o sistema educacional, ampliou o acesso e reconheceu que nem todos os alunos buscavam necessariamente uma formação técnica específica. Ao retirar essa obrigatoriedade, conferiu-se maior autonomia às escolas e aos estudantes na definição de seus percursos educacionais.

Além desse avanço na área educacional, é crucial destacar outro momento relevante para o desenvolvimento das Ciências e da Tecnologia no Brasil nesse período: a criação do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) em 1985. Posteriormente renomeado como Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), o órgão foi fundamental para fortalecer o investimento e o apoio governamental à pesquisa científica e ao desenvolvimento tecnológico no país. Essa política também gerou efeitos indiretos sobre a formação profissional e tecnológica, ao fomentar uma cultura institucional mais favorável à inovação, à qualificação técnica e à valorização da ciência aplicada. Com essa medida, o governo sinalizou seu compromisso com a valorização da pesquisa, da inovação e do conhecimento científico-tecnológico como estratégias de desenvolvimento socioeconômico (Melo; Braga, 2018).

Nesse período, consolidou-se uma nova cultura de trabalho e produção orientada pela busca de qualidade e produtividade. A educação profissional passou a incorporar estratégias de educação continuada e de adaptação permanente dos trabalhadores aos processos produtivos (Araújo *et al.*, 2007, p. 30). Para atender às exigências dessa nova realidade capitalista, formularam-se políticas educacionais voltadas aos interesses dos setores produtivos, adaptando o sistema educacional às novas exigências tecnológicas e sociais. Tais mudanças impactaram as reformas nos sistemas de ensino, promovendo maior integração entre a educação profissional e as demandas do mercado de trabalho.

Entre o final dos anos 1980 e o início dos anos 1990, o cenário educacional passou por reconfigurações institucionais significativas, impulsionadas tanto pela redemocratização quanto pela necessidade de reformular as políticas educacionais em sintonia com as novas exigências econômicas.

Durante a década de 1990, em resposta às transformações do mundo do trabalho e às novas exigências do setor produtivo, a educação profissional passou por um intenso processo de reestruturação. Nesse contexto, ganharam força tanto a chamada Pedagogia das Competências, entendida como um conjunto de formulações voltadas ao desenvolvimento de capacidades específicas requeridas pelo novo modelo produtivo (Araújo *et al.*, 2007, p. 30), quanto a concepção de educação tecnológica, voltada ao atendimento das demandas dos setores primário, secundário e terciário da economia.

Segundo Manfredi (1998, p. 14), a Pedagogia das Competências passou a orientar a formação do trabalhador com foco em habilidades instrumentais, frequentemente desvinculadas de uma perspectiva crítica ou humanista. Nesse novo paradigma, características como

criatividade, flexibilidade e rapidez tornaram-se exigências centrais para a resolução de problemas e para a permanência no mercado de trabalho.

A Lei nº 8.711/93 alterou a identidade das escolas técnicas ao substituir o termo “área técnico-industrial” por “área tecnológica” (Silveira, 2017). Já a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), regulamentada pelo Decreto Federal nº 2.208/97, reforçou a integração entre educação, trabalho, ciência e tecnologia. O artigo 39 da LDB consolidou a ideia de formação para o trabalho como eixo central da educação profissional, reafirmando a lógica da produtividade e da empregabilidade como norteadoras do currículo, em detrimento de uma formação integral e crítica (Brasil, 1996).

Para atender às novas exigências de formação flexível e alinhada ao setor produtivo, o Ministério da Educação promoveu uma reforma administrativa com a criação da Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (Senet), posteriormente denominada Secretaria Nacional de Educação Média e Tecnológica (Semtec).

A partir da atuação da Semtec, iniciou-se a transformação gradativa das escolas técnicas e agrícolas federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), formalizada pela Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Essas instituições passaram a ser elevadas a status de nível superior, integrando o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e assumindo um papel estratégico na oferta de formação tecnológica. O novo modelo funcionava como subsistema alternativo ao ensino superior tradicional, cuja consolidação demandaria políticas públicas voltadas ao desenvolvimento científico, tecnológico e social (Brasil, MEC, 1994a, *apud* Brasil, 1996).

Assim, em 1997, sob o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, ocorreu a reforma do ensino médio e técnico por meio do Decreto nº 2.208/97. A Resolução n. 04/99 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Essa reforma promoveu a separação entre o ensino médio e a educação profissional, além da adoção de currículos modularizados e fragmentados, com flexibilidade na duração dos cursos.

Essas alterações reforçaram uma lógica voltada à empregabilidade imediata, priorizando competências técnicas específicas e esvaziando o caráter formativo mais amplo da educação. Tal separação impactou diretamente as instituições da Rede Federal de Educação Tecnológica (RFET), que historicamente buscavam superar o tecnicismo por meio de propostas pedagógicas mais amplas, articuladas à formação cidadã e ao desenvolvimento crítico dos estudantes.

Essa orientação não apenas fragmentou o currículo, como também aprofundou as desigualdades de acesso e permanência, sobretudo entre estudantes oriundos das periferias e de regiões com menor infraestrutura educacional. A dissociação entre ensino médio e formação técnica reduziu as oportunidades de continuidade dos estudos para jovens que dependiam da oferta pública integrada, agravando desigualdades já existentes na Rede.

A partir de 1998, o governo federal proibiu a construção de novas escolas técnicas federais, respaldado pela Lei nº 8.948/94. Vários atos normativos incentivaram a ampliação da oferta de cursos superiores nos centros federais, enquanto os cursos técnicos passaram a ser progressivamente transferidos à iniciativa privada, restringindo a oferta pública de formação técnica de nível médio (Garcia *et al.*, 2011).

Esse processo contribuiu para a mercantilização do ensino técnico, estimulando a proliferação de instituições privadas de baixa qualidade, muitas vezes desvinculadas de um projeto pedagógico mais amplo. Ao transferir parte da responsabilidade pela formação profissional ao setor privado, o Estado fragilizou sua capacidade de garantir uma educação tecnológica pública, gratuita e socialmente referenciada.

Sob forte influência do pensamento pedagógico empresarial, o MEC reforçou a ideia de que a educação tecnológica deveria operar como uma via paralela ao sistema tradicional, voltada à formação para o trabalho e condicionada aos interesses do mercado (Silveira, 2017).

A reforma educacional implementada durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) consolidou, de forma contraditória, a concepção de educação tecnológica. Se, por um lado, ampliou a formação profissional nos três setores da economia, por outro, institucionalizou um modelo fragmentado e desarticulado da educação básica, priorizando a lógica da empregabilidade em detrimento da formação cidadã. Essa orientação foi alvo de críticas crescentes por parte de educadores, sindicatos e pesquisadores na virada para os anos 2000, impulsionando o debate sobre a necessidade de reorientação das políticas públicas educacionais.

Essas críticas acumuladas ao longo da década de 1990 ao modelo tecnicista e fragmentado criaram as bases para uma inflexão nas políticas públicas da educação profissional. Somente em 2004, já no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi delineada uma nova orientação para as políticas federais de educação profissional, por meio da atuação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). Duas medidas de destaque foram implementadas: o retorno da oferta do ensino técnico integrado ao ensino médio, garantindo aos alunos uma formação mais ampla e articulada; e a modificação da legislação que proibia a

expansão da Rede Federal, viabilizando a criação de novas instituições (Garcia *et al.*, 2011). Essas medidas representaram um marco na tentativa de consolidar uma educação profissional pública mais inclusiva, articulada à formação geral, aos direitos sociais e à democratização do acesso, revertendo parcialmente os efeitos excludentes da reforma dos anos 1990.

Nesse contexto, em 2005, foi elaborado o documento *Por uma Profissionalização Sustentável*, cujo objetivo era acompanhar as transformações tecnológicas e do mundo do trabalho, consolidando a Educação Profissional e Tecnológica como direito e bem público. O texto a apresenta como instrumento voltado ao desenvolvimento humano, econômico e social, comprometido com a redução das desigualdades sociais e regionais (Garcia *et al.*, 2011). Essa formulação incorporou demandas históricas de movimentos sociais, educadores e sindicatos, que reivindicavam uma política educacional voltada à inclusão social, à formação integral e à superação da lógica de subordinação ao mercado.

Na esteira dessa mudança, o Projeto de Lei da Câmara nº 70/2005 alterou a redação ao § 5.º do art. 3.º da Lei nº 8.948/94, permitindo a criação de novas unidades federais de ensino profissional. Essa alteração abriu caminho para a ampla expansão da Rede Federal, tornando-se uma das principais políticas do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Antes do início desse processo, Silva (2009, p. 7) afirma que:

[...] a Rede Federal contava com 144 unidades distribuídas entre centros de educação tecnológica e suas unidades de ensino descentralizadas, uma universidade tecnológica e seus Campus, escolas agrotécnicas e escolas técnicas vinculadas a universidades federais, além do Colégio Pedro II/RJ. O processo de expansão da Rede Federal – que deve alcançar 366 unidades em 2010 – colocou em evidência a necessidade de se discutir a forma de organização dessas instituições, bem como de explicitar seu papel no desenvolvimento social do país.

Essa fase marcou o início de uma nova etapa na história da Rede Federal, caracterizada por um processo robusto de expansão institucional. Com a criação dos Institutos Federais em 2008, consolidou-se uma concepção ampliada de educação profissional, baseada na integração entre formação técnica, cidadania e desenvolvimento regional, em contraposição aos modelos anteriores centrados na lógica da empregabilidade imediata. Tal inflexão política e institucional, ao mesmo tempo em que representou um avanço significativo, também trouxe novos desafios e contradições, sobretudo no enfrentamento das desigualdades estruturais que atravessam a trajetória da Rede. No próximo tópico, serão analisados os desdobramentos dessa expansão recente, bem como as tensões que emergiram entre o discurso da democratização do acesso e a permanência de assimetrias históricas, em especial as desigualdades de gênero no acesso das mulheres aos espaços de decisão e poder na Educação Profissional e Tecnológica.

#### 1.4 EXPANSÃO RECENTE, CONTRADIÇÕES E DESAFIOS ATUAIS (2008–2024)

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), em 2008, representou uma inflexão histórica na política educacional brasileira. A partir da promulgação da Lei nº 11.892, o Estado passou a adotar um novo modelo institucional para a educação profissional, unificando antigas escolas técnicas, agrotécnicas e CEFETs em uma estrutura multicampi, regionalizada e integrada, voltada à interiorização do ensino, à promoção da inclusão social e ao fortalecimento do desenvolvimento regional. O modelo, de caráter multidisciplinar e articulado entre ensino, pesquisa e extensão, buscava superar a fragmentação anterior da educação profissional e responder tanto às demandas históricas por democratização do acesso quanto à necessidade de qualificação vinculada à cidadania e ao desenvolvimento sustentável (Garcia *et al.*, 2011). Assim, a criação dos IFs consolidou-se como um dos pilares da política educacional do governo Luiz Inácio Lula da Silva, ao reposicionar a educação profissional como eixo estruturante do desenvolvimento social e da redução das desigualdades.

A intitulada Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, composta por 38 Institutos Federais (IFs), 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET-MG e CEFET-RJ), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas a universidades federais e o Colégio Pedro II, está presente em todas as unidades da federação, totalizando 661 unidades. Seu objetivo é:

[...] fornecer educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, e serem especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, levando em consideração a conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as práticas pedagógicas (Garcia *et al.*, 2011, p. 13).

O artigo 6º da Lei nº 11.892/08 delineou as metas e características dos Institutos, ressaltando sua missão de fornecer educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades, capacitando cidadãos para atuar de forma crítica e qualificada em diversos setores da economia. Um foco especial foi dado ao desenvolvimento socioeconômico em âmbito local, regional e nacional, articulando-se à promoção da integração entre a educação básica, profissional e superior, visando otimizar recursos e infraestrutura (Brasil, 2008).

As instituições puderam deliberar, por meio de seus conselhos, sobre a adesão ou não ao novo modelo dos Institutos Federais, conforme estabelecido pelo Decreto nº 6.095/2007, que apresentou os princípios e diretrizes iniciais da reformulação. As reações à proposta

governamental variaram entre os grupos institucionais, refletindo diferentes trajetórias e projetos institucionais.

Entre as poucas que resistiram à adesão estavam o CEFET-RJ e o CEFET-MG. Seus conselhos justificaram a decisão com o argumento de que a transformação em Institutos Federais representaria um retrocesso institucional, uma vez que essas instituições haviam sido elevadas ao status de CEFET em 1978, juntamente com o CEFET-Paraná, e já reuniam os requisitos para se tornarem Universidades Tecnológicas: ampla oferta de cursos superiores, corpo docente qualificado e consolidação de atividades de pesquisa aplicada. Por essa razão, foram as únicas a recusar formalmente a proposta do governo, preservando sua estrutura administrativa e acadêmica original.

Para os demais CEFETs, entretanto, essa mudança representou uma oportunidade estratégica de fortalecimento institucional, capaz de proporcionar condições equitativas de crescimento e reconhecimento a todas as unidades. Algumas sequer haviam consolidado as mudanças previstas na legislação de 2004 (Decretos nº 5.224 e nº 5.225) e viram na nova estrutura um caminho para ampliar a captação de recursos, obter maior visibilidade acadêmica e intensificar a cooperação interestadual, além de modernizar sua infraestrutura física e tecnológica.

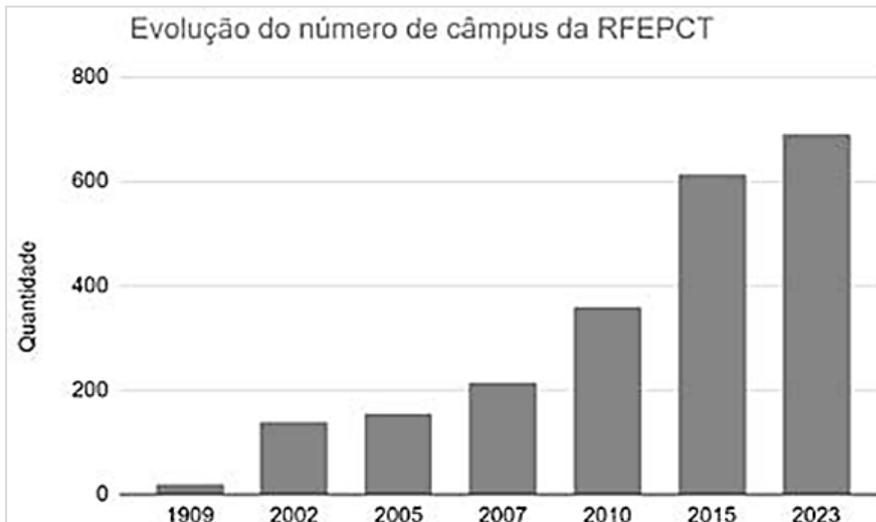
Em 2012, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, por meio da Resolução CNE/CEB nº 6/2012, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 11/2012, com o objetivo de atualizar a organização curricular e ampliar a integração entre formação geral e formação técnica.

Em 2014, a sanção da Lei nº 13.005/2014, que instituiu o novo Plano Nacional de Educação (PNE), estabeleceu metas importantes para a valorização da formação técnica: oferecer, no mínimo, 25% das matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos ensinos fundamental e médio, de forma integrada à educação profissional; e triplicar o número de matrículas na educação profissional técnica de nível médio, com pelo menos 50% da expansão ocorrendo no setor público.

Essas metas reforçaram a centralidade da educação técnica pública como estratégia de inclusão e de enfrentamento das desigualdades educacionais e regionais, além de evidenciarem uma nova fase de protagonismo da Rede Federal. Entre os anos de 2005 e 2015, foram construídas mais de 450 novas unidades da Rede, período que ficou conhecido como os “dez anos gloriosos” da educação profissional (CONIF, 2023).

A Lei nº 13.415/2017, ao reformar o ensino médio, incorporou o itinerário formativo de ‘Formação Técnica e Profissional’, prevendo a inclusão de vivências práticas no setor produtivo, parcerias institucionais e a possibilidade de certificados intermediários de qualificação.

Gráfico 1 – Evolução do número de campus da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCCT)



Fonte: CONIF (2023), com dados da Agência Brasil/EBC.

Em 2024, após um período de descontinuidade e enfraquecimento das políticas públicas voltadas à expansão da educação técnica, o governo federal anunciou um novo ciclo de investimentos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, prevendo a criação de 100 novos Institutos Federais. A iniciativa, liderada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva e pelo ministro da Educação Camilo Santana, tem como objetivo não apenas ampliar a oferta de ensino técnico de nível médio, com a previsão de aproximadamente 140 mil novas vagas, mas também reafirmar a centralidade da educação profissional na agenda do desenvolvimento nacional. A proposta se vincula à ideia de que a educação profissional pode funcionar como vetor de desenvolvimento socioeconômico e de fortalecimento da coesão social, sobretudo em regiões historicamente negligenciadas.

Embora expressiva em termos quantitativos, a expansão levanta questionamentos sobre a sustentabilidade das políticas públicas, a adequação da infraestrutura e os desafios para assegurar qualidade e equidade em um cenário marcado por desigualdades regionais persistentes e restrições orçamentárias. Além do volume de vagas, é necessário analisar em que

medida essa ampliação promoverá justiça curricular, inclusão social real e enfrentamento das desigualdades estruturais que historicamente atravessam a Rede Federal.

Essa medida representa mais do que uma retomada quantitativa: inscreve-se como símbolo político do esforço em reinsserir a educação profissional como eixo estruturante de uma agenda nacional de desenvolvimento com justiça social. Ao vincular a expansão da rede federal às metas do Plano Nacional de Educação, o governo reafirma o papel estratégico da formação técnica na redução das desigualdades regionais e no enfrentamento da histórica clivagem entre ensino técnico e propedêutico no Brasil.

Adota-se aqui uma concepção crítica de educação tecnológica, baseada nas ideias de Marx, que valoriza a unidade entre educação e produção material. Essa abordagem enfatiza a integração entre teoria e prática, superando a dicotomia entre trabalho manual e intelectual. Nessa perspectiva, a formação profissional busca promover o desenvolvimento integral do ser humano, independentemente das funções específicas que venha a exercer no mundo do trabalho (Silveira, 2017).

A educação tecnológica, sob esse enfoque, assume um papel emancipador, ao capacitar os indivíduos não apenas para o exercício técnico de uma função, mas para compreender, criticar e transformar as estruturas sociais nas quais estão inseridos. A articulação entre saber técnico e reflexão crítica torna-se elemento essencial para uma proposta formativa que vá além da mera adaptação ao mercado, direcionando-se à construção de sujeitos históricos conscientes de seu papel na sociedade (Silveira, 2017).

Contudo, a implementação prática dessa concepção enfrenta limites e contradições. Em muitos contextos, a educação tecnológica é reduzida a programas fragmentados, aligeirados e voltados unicamente à empregabilidade, desconsiderando o compromisso com a formação integral. Essa dissonância entre a concepção crítica e a prática institucionalizada revela a persistência de modelos educativos subordinados à lógica utilitarista, voltados à formação de mão de obra funcional e descartável.

Diante dessas tensões, torna-se urgente resgatar a concepção crítica da educação tecnológica como estratégia de desenvolvimento humano e social. O pensamento marxista oferece uma base teórica consistente para esse debate, ao reafirmar que a formação deve estar vinculada ao desenvolvimento das potencialidades humanas e não apenas à reprodução das forças produtivas. Superar essas contradições exige um projeto político-pedagógico comprometido com justiça social, equidade e emancipação humana, indo além de reformas curriculares pontuais.

A análise histórica da Educação Profissional e Tecnológica revela uma trajetória tensionada por disputas sociais, contradições estruturais e projetos pedagógicos antagônicos. Das Escolas de Aprendizes Artífices aos Institutos Federais, persistem desigualdades de classe, raça, gênero e território, ainda que novos horizontes de inclusão tenham sido abertos.

As políticas de expansão, especialmente a partir de 2008, promoveram avanços significativos em termos de acesso, interiorização e estrutura institucional. No entanto, não eliminaram as contradições fundantes da educação profissional no Brasil. A dualidade educacional, a lógica da empregabilidade imediata e a subordinação da formação técnica aos interesses do mercado continuam restringindo seu potencial emancipador.

Nesse cenário de contradições e disputas, torna-se fundamental analisar não apenas o acesso à educação profissional, mas também quem é sistematicamente excluído de seus espaços decisórios. No próximo capítulo, investigaremos como as desigualdades de gênero se inscrevem nessa dinâmica estrutural, especialmente na trajetória das mulheres em cargos de poder na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

## **CAPÍTULO 2. DESIGUALDADES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PERMANÊNCIAS, AVANÇOS E BARREIRAS À LIDERANÇA FEMININA**

Apesar dos avanços institucionais promovidos pela expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a partir de 2008, as desigualdades de gênero seguem estruturando os espaços de formação e poder nesse campo educacional. Mesmo com o aumento da presença feminina nas matrículas e no funcionalismo público, persistem mecanismos simbólicos, institucionais e afetivos que limitam o acesso, a permanência e a ascensão das mulheres nas áreas técnicas, nos cargos docentes e nos espaços de direção da Rede.

O Capítulo 2 examina criticamente a trajetória da participação feminina na Educação Profissional e Tecnológica, destacando como desigualdades de gênero se consolidaram historicamente e se reproduzem nas instituições contemporâneas. A progressão interna foi definida como escolha metodológica: parte da exclusão histórica (2.1), avança para os mecanismos simbólicos, institucionais e afetivos que sustentam essa exclusão (2.2), aprofunda evidências empíricas do passado recente (2.3) e culmina nos dados atuais sobre desigualdade e acesso ao poder (2.4). Essa organização busca sustentar a análise qualitativa das pioneiras no Capítulo 3, evidenciando como os dados estruturais dialogam com suas trajetórias.

O objetivo é articular aportes teóricos, dados estatísticos e evidências históricas em quatro eixos: a construção histórica da formação profissional feminina (2.1), as barreiras simbólicas, institucionais e afetivas (2.2), as exclusões persistentes (2.3) e os dados quantitativos atuais sobre desigualdade e poder (2.4).

O acesso das mulheres à EPT sempre foi marcado por assimetrias profundas: a docência foi historicamente naturalizada como destino feminino, enquanto os campos técnicos e científicos foram construídos como espaços de prestígio masculino. Essa divisão sexual do saber opera por meio de processos de segregação horizontal e vertical, que canalizam as mulheres para áreas associadas ao cuidado e bloqueiam seu acesso às funções de comando e reconhecimento institucional.

Para aprofundar essa leitura, são mobilizadas metáforas analíticas como o teto de vidro e o labirinto institucional (Eagly; Carli, 2007). Essas metáforas traduzem tanto barreiras invisíveis ao avanço das mulheres em contextos meritocráticos quanto obstáculos difusos e cumulativos presentes em toda a trajetória profissional, da formação inicial à liderança.

A escassez de dados sistematizados sobre a trajetória de mulheres na Rede Federal constitui, por si só, um dado revelador: trata-se de uma forma de invisibilização institucional que compromete o reconhecimento da autoridade feminina nos campos técnico-científicos. A sub-representação das mulheres nos cargos de direção não pode ser atribuída exclusivamente à ausência de mérito, mas deve ser compreendida à luz das dinâmicas simbólicas e estruturais que associam prestígio e liderança a um modelo masculino hegemônico e historicamente legitimado.

Nessa perspectiva, Scott (1990), ao propor o gênero como categoria de análise histórica, e Bourdieu (2002), ao discutir a dominação simbólica e a legitimação das hierarquias sociais, oferecem fundamentos para compreender como essas desigualdades se reproduzem sob o manto da neutralidade. Em seguida, Acker (1990), ao formular o conceito de “organização generificada”, evidencia como as instituições se estruturam de forma a naturalizar a exclusão das mulheres. Kergoat e Hirata (2007) complementam essa análise ao mostrar que a divisão sexual do trabalho sustenta tais mecanismos, reforçando a segregação feminina em espaços desvalorizados e bloqueando o acesso ao poder.

A leitura interseccional acrescenta uma dimensão indispensável: Crenshaw (1989), referência fundadora da interseccionalidade no feminismo, e Gonzalez (1984), pioneira no pensamento crítico brasileiro sobre a articulação entre gênero e raça, mostram que mulheres negras, pobres ou oriundas de regiões historicamente marginalizadas enfrentam barreiras ainda mais rígidas à participação e à ascensão.

Assim, a análise reafirma que a equidade de gênero na Educação Profissional e Tecnológica exige mais do que políticas de acesso: requer transformações estruturais nas culturas institucionais, nos critérios simbólicos de autoridade e nos valores que sustentam os espaços de prestígio e poder. Nas seções seguintes, cada uma dessas dimensões será explorada a partir da articulação entre história, dados empíricos e aportes teóricos.

## 2.1 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DAS MULHERES: HISTÓRIA DA EXCLUSÃO E NATURALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

A exclusão histórica das mulheres da formação técnica no Brasil foi sustentada por discursos morais, religiosos e patriarcais que naturalizaram a docência como seu “destino social”, legitimando a segregação educacional e profissional de gênero. Esta seção analisa como o magistério se consolidou como ocupação feminina socialmente legitimada, restringindo a presença das mulheres em campos técnicos e científicos.

Essa percepção é corroborada por Bruschini e Amado (1988, p. 6), ao apontarem que “o magistério é visto como um prolongamento das funções maternas, não representando uma ruptura com os papéis tradicionalmente femininos atribuídos às mulheres”. Esse processo ilustra mecanismos de construção histórica do gênero e de legitimação simbólica das desigualdades, analisados por Scott (1990) e Bourdieu (2002). Tal mecanismo de legitimação permitia às mulheres acessar o espaço público, mas de modo restrito, sobretudo em níveis hierarquicamente inferiores da carreira educacional.

Historicamente, a formação profissional das mulheres acontecia no espaço doméstico, no interior da esfera privada familiar. Elas utilizavam suas habilidades no domínio do lar, trabalhando no cultivo agrícola, na tecelagem, na confecção de roupas e nos cuidados domésticos (Rago, 1995).

Foi apenas no século XIX, com a urbanização e as reformas educacionais, que surgiram as primeiras instituições voltadas à escolarização das meninas, ainda restritas ao ensino primário e moldadas pela doutrina católica (Rago, 1995). A Lei de 1827, embora tenha representado um marco legal ao reconhecer o direito à instrução das meninas, também reforçou a discriminação de gênero ao limitar seu acesso ao ensino primário e prever currículos distintos por sexo, funcionando como um dispositivo legal que, ao mesmo tempo em que ampliava direitos, produzia desigualdades de gênero (Rago, 1995; Scott, 1990).

O Ato Adicional de 1834 descentralizou o ensino público ao transferir às províncias a responsabilidade pela organização do ensino primário e secundário. Essa medida, como observa Chamon (2006), acentuou as desigualdades regionais, sobretudo em territórios mais pobres ou conservadores. Na prática, cada província passou a restringir de maneira diferenciada o acesso feminino à escolarização, ampliando desigualdades entre regiões. Sem uma política nacional, a escolarização feminina ficou restrita em muitos casos a conventos ou instituições religiosas, voltadas ao ensino moral e cristão, privilégio das elites (Chamon, 2006).

Chamon (2006, p. 3) sintetiza esse quadro ao afirmar que a educação das meninas era privilégio das elites, enquanto o acesso popular era raro e desvalorizado.

[...] o número de meninas que frequentava a escola pública elementar indica a diminuta quantidade de professoras neste mesmo sistema de ensino e reflete a posição social secundária ocupada pelas mulheres e o pouco valor dado à educação das meninas, quer pelas famílias quer pelo poder público. A educação feminina era um privilégio das filhas da elite que aprendiam em casa com professores contratados, ou em escolas particulares dirigidas por estrangeiros ou congregações religiosas. A leitura não era recomendada para as mulheres, a não ser para o uso dos livros de orações (Chamon, 2006, p. 3).

Em 1881, as mulheres passaram a ter acesso ao ensino superior, com a primeira matrícula registrada no curso de Medicina<sup>2</sup>. Contudo, durante o século XIX e boa parte do século XX, a presença feminina nos cursos secundários era rara, o que mantinha o ensino superior como um espaço quase exclusivo dos homens (Saffioti, 1976).

A Proclamação da República em 1889 manteve a descentralização do sistema educacional, atribuindo à União o ensino superior e secundário, e aos Estados o ensino primário. Esse arranjo perpetuou desigualdades de gênero: enquanto os homens eram destinados às escolas técnicas, as mulheres eram orientadas para as escolas normais. Assim, com a consolidação das escolas normais como principal via de formação feminina, institucionalizou-se a divisão sexual do trabalho: o magistério como ofício feminino, e a técnica como prerrogativa masculina (Almeida, 2004).

Consolidou-se, desse modo, uma estrutura dual na educação, que cristalizou estereótipos de gênero e marginalizou as mulheres nos espaços técnico-científicos. Essa separação reforçou a docência como ocupação legitimada para mulheres, ainda que desvalorizada tanto simbólica quanto materialmente. Ao associar o magistério a traços tidos como “femininos”, a formação docente passou a ser vista como uma extensão das funções maternas, naturalizando a exclusão feminina dos espaços de prestígio e reiterando papéis de gênero. Esse modelo consolidou um padrão de segregação ocupacional que ainda estrutura a divisão sexual do trabalho na educação contemporânea.

Apesar desse cenário de exclusão e de docência domesticada, as mudanças econômicas e sociais do início do século XX inauguraram novas possibilidades, ainda que limitadas, de acesso feminino à educação. Com o avanço da industrialização e a urbanização acelerada das cidades, a inclusão das mulheres no sistema educacional passou a ser vista como uma exigência social e econômica. Ainda assim, até meados do século XX, o magistério permaneceu como praticamente a única carreira acessível às mulheres, apesar do crescente interesse por áreas ligadas ao cuidado.

As primeiras décadas do século XX foram marcadas por conquistas do movimento feminista e mudanças sociais que ampliaram o número de mulheres nas escolas. O acesso ao ensino superior, porém, continuava restrito, mantendo o magistério como uma das poucas opções profissionais. Esse processo, embora lento e seletivo, contribuiu para ampliar

---

<sup>2</sup> Rita Lobato Velho Lopes foi a primeira mulher a se formar em medicina no Brasil, concluindo seu curso em 1887 pela Faculdade de Medicina da Bahia. Nascida em 9 de junho de 1866, em Rio Grande, Rio Grande do Sul, ela ingressou inicialmente na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1884. Posteriormente, transferiu-se para Salvador, onde completou seus estudos e defendeu a tese intitulada "Paralelo entre os métodos preconizados na operação cesariana" (Silva, 1954).

gradualmente a presença feminina em espaços públicos e para fortalecer a luta por reconhecimento em uma sociedade estruturada por desigualdades de gênero.

Como observa Almeida (1998), o magistério primário no Brasil foi profundamente influenciado por valores culturais que desvalorizavam a mulher, embora tenha possibilitado às mulheres de classe média ingressar no mercado de trabalho. Ser professora representava uma forma socialmente legítima de inserção profissional, justamente por se alinhar aos atributos femininos esperados para o papel materno. Mesmo com baixas remunerações, o magistério permitia às mulheres adentrarem o espaço público, ainda que de maneira subalterna, pois era percebido como prolongação das atividades domésticas. Louro (2003) reforça que esse “acesso domesticado” ao espaço público naturalizava a docência como extensão do papel materno.

Refletir sobre a inserção da mulher no espaço público é implícito que se refere à escolha da mulher pelo magistério, em uma visão histórica de como se deu a sua inserção nessa atividade, uma vez que inicialmente era um espaço social acessível apenas aos homens.

Os primeiros professores eram idealizados como verdadeiros ‘modelos de virtudes’: disciplinados, guias espirituais, conhecedores das matérias e das técnicas de ensino. A essas qualidades, somavam-se atributos morais como afeição, autoridade, firmeza e piedade, aspectos que contribuíram para consolidar uma imagem quase sacerdotal do magistério (Louro, 2003). No Brasil, esse modelo escolar vigorou até a segunda metade do século XIX, quando a presença feminina começou a ser admitida nas salas de aula. Ainda assim, a organização das turmas seguia a lógica da separação por gênero: meninas eram ensinadas por professoras, enquanto os meninos permaneciam sob responsabilidade dos professores homens. Persistiam, entretanto, fortes discrepâncias salariais entre docentes homens e mulheres. Professoras eram impedidas de ministrar disciplinas como a geometria, usada como critério de definição para níveis salariais, o que resultava em remuneração inferior, apesar da previsão legal de igualdade (Cardoso, 2012).

As primeiras instituições destinadas à formação de professores para a prática docente foram criadas no século XIX. No início, as escolas normais atendiam homens e mulheres, o que representava uma inovação para o período. Com o tempo, no entanto, essas instituições passaram a ser frequentadas majoritariamente por mulheres, refletindo a crescente feminização do magistério primário. Às novas mestras eram destinadas as poucas vagas disponíveis no ensino primário para meninas ou, alternativamente, eram contratadas como professoras particulares por famílias da elite (Bruschin; Amado, 1988).

Segundo Bruschini e Amado (1988), o ensino secundário apresentava um perfil propedêutico, voltado à preparação para o ensino superior. Esse espaço, no entanto, permaneceu formalmente inacessível às mulheres até 1881. As escolas normais, nascidas como um ramo de ensino que se sobrepunha ao primário e com caráter marcadamente profissionalizante, tornaram-se uma das raras vias de continuidade dos estudos formais para as mulheres (Bruschini e Amado, 1988, p. 5). Esse processo reforça o que Scott (1990) denomina “circuito fechado do feminino”: instituições que se apresentam como inclusão, mas circunscrevem a presença feminina a determinados campos, consolidando sua exclusão de espaços de prestígio técnico e científico.

Louro (2003, p. 95) observa que ‘o magistério se tornará, neste contexto, uma atividade permitida e, após muitas polêmicas, indicada para mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de ressignificação’. Nesse processo de ressignificação, a docência passou a ser associada a traços tradicionalmente atribuídos às mulheres, como amor, sensibilidade e cuidado. A partir daí,

[...] as escolas de formação docente enchem-se de moças, e esses cursos passam a constituir seus currículos, normas e práticas de acordo com as concepções hegemônicas do feminino. Disciplinas como Psicologia, Puericultura e Higiene constituem-se nos novos e prestigiados campos de conhecimento daquelas que são agora as novas especialistas da educação e da infância (Louro, 2003, p.97).

Rabelo e Martins (2010, p. 6168) destacam que a crescente presença feminina no magistério teve como efeito colateral a desvalorização da profissão, cujas competências passaram a ser atribuídas a supostos ‘dons naturais’, associados a traços emocionais e morais femininos. Essa lógica de vocação natural e dons femininos, ao mesmo tempo em que moralmente enaltecia a docência, materialmente a precarizava.

É relevante destacar que, com exceção da Medicina, as áreas de Ciências Humanas e da Saúde são vistas como de menor prestígio e associadas a profissões feminizadas. Essa desvalorização não se traduz apenas em diferenças salariais, mas também em restrições à ascensão profissional e ao reconhecimento social. Nesse sentido, o prestígio simbólico permanece vinculado às carreiras científicas e tecnológicas, tradicionalmente ocupadas por homens, o que reforça a clivagem de gênero no mercado de trabalho (Melo e Braga, 2018).

Melo e Braga (2018) também observam que a segmentação de gênero no mercado de trabalho se sustenta em estigmas culturais que vinculam aos homens atributos como racionalidade, objetividade e liderança, enquanto as mulheres são direcionadas a funções

relacionadas ao cuidado e à sensibilidade. Tal naturalização, longe de neutra, legitima a segregação sexual do trabalho e a desvalorização das profissões majoritariamente femininas.

Esse processo é sustentado por uma autopercepção de aptidão para funções ligadas ao cuidado, percepção essa moldada desde a infância por socializações diferenciadas entre meninos e meninas. Desde cedo, valores e expectativas socialmente construídos direcionam as escolhas profissionais, reforçando estereótipos de gênero. Olinto (2011, p. 69) observa que as decisões sobre carreira ainda seguem um padrão fortemente marcado pela segmentação de gênero, o que contribui para que as mulheres se concentrem em ocupações de menor reconhecimento social e retorno econômico.

Até a década de 1930, o magistério era a única profissão feminina respeitável e a única forma institucionalizada de emprego para a mulher de classe média. Foi somente a partir desse período que se passou a exigir o ginásio completo para o ingresso nas escolas normais, conferindo-lhes caráter profissionalizante e permitindo que as mulheres ampliassem seus níveis de escolaridade (Bruschini e Amado, 1988).

A partir das décadas de 1950 e, sobretudo, de 1970, observa-se uma lenta diversificação das escolhas profissionais femininas,

[...] a partir da década de 1970 ocorrem alterações significativas no perfil da força de trabalho feminino que afetam a situação do magistério. De um lado, tem-se sua presença ampliada nos níveis mais elevados de ensino como produto de seu ingresso nas universidades. De outro, acentua-se a presença feminina em outras ocupações da força de trabalho como ocupação de nível médio, pelas atividades burocráticas (Bruschini; Amado, 1988, p.6).

Contudo, os modelos tradicionais de feminilidade ainda influenciam as escolhas profissionais das mulheres, que continuam majoritariamente concentradas em áreas ligadas ao cuidado, como a educação e a saúde.

Segundo Souza e Guedes (2016), a participação feminina no mercado de trabalho está condicionada à existência de mecanismos que permitam conciliar o trabalho remunerado com as responsabilidades familiares. Além disso, os autores destacam que quanto maior a “desfamiliarização” das tarefas de cuidado, maior tende a ser sua participação no mercado de trabalho, especialmente em empregos formais e com jornadas integrais.

Portanto, a sobrecarga enfrentada pelas mulheres nas esferas pública e privada levou muitas a buscar trabalhos remunerados com jornadas menores e menor exigência física ou emocional. Essa inserção parcial no mercado de trabalho relaciona-se diretamente à dificuldade de conciliação entre o trabalho remunerado e o doméstico. Segundo Souza e Guedes,

ressalta-se que os constrangimentos vividos pelas mulheres no mundo do trabalho podem estar ligados diretamente às assimetrias criadas nas relações de sexo. O acentuado conflito entre trabalho e família é o resultado da não harmonização dos avanços femininos no campo profissional com o relaxamento das responsabilidades relativas ao cuidado familiar (Souza; Guedes, 2016, p. 131).

Nesse contexto, Sá e Rosa (2004, p. 3-4) identificam diferentes fatores que ajudam a compreender o processo de feminilização do magistério. Um deles está associado às transformações no mercado de trabalho, que favoreceram a inserção dos homens em ocupações mais valorizadas, enquanto reforçavam a subalternização das mulheres em espaços historicamente desvalorizados. Outro aspecto relevante diz respeito à ampliação da escolarização feminina e à criação de legislações que estimularam a entrada das mulheres na docência, muitas vezes exigindo dedicação exclusiva à atividade. Soma-se a isso a reconfiguração das representações sociais do magistério, que passou a ser cada vez mais associado a tarefas tradicionalmente femininas, como o cuidado e a educação infantil. Por fim, independentemente da classe social, a docência foi interpretada como uma ocupação compatível com a vida doméstica, o que contribuiu para sua consolidação como principal campo de atuação profissional feminina.

A feminilização do magistério resultou de um conjunto articulado de fatores, que envolvem desde a estrutura patriarcal do mercado de trabalho até as estratégias individuais adotadas pelas mulheres para conciliar as exigências da atividade remunerada com as responsabilidades domésticas. Essa dinâmica assumiu formas diversas a depender do grupo social e da posição de classe, refletindo as múltiplas camadas de desigualdade que atravessam o campo educacional.

Dessa forma, as melhores oportunidades oferecidas aos homens em outras áreas, aliadas à crescente demanda no magistério e às mudanças nas percepções sobre o trabalho feminino, intensificaram a feminilização dessa profissão. Trata-se, porém, de uma inclusão subalterna, que mantinha as mulheres nos espaços de menor prestígio e autoridade.

Nesse contexto, Rabelo e Martins (2010) observam que o discurso moralizante operava como dispositivo simbólico de precarização: ao mesmo tempo em que exaltava virtudes femininas como abnegação e sacrifício, justificava salários baixos em nome da vocação.

Para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco: o homem, que procura ter reconhecido o investimento na formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia — procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar

pouco: não foi por coincidência que este discurso foi dirigido às mulheres (Rabelo; Martins, 2010, p. 6717).

A permanência dessa lógica evidencia-se na predominância feminina nas salas de aula, reforçando representações sociais que associam o magistério ao cuidado e à conciliação entre trabalho e vida privada. Essa configuração institucional não é neutra: expressa formas sutis de manutenção da desigualdade de gênero no campo educacional e ilustra o que Bourdieu (2002) denomina ‘dominação legítima’, isto é, uma estrutura simbólica de poder que, ao se apresentar como natural, perpetua a exclusão das mulheres dos espaços de maior prestígio e autoridade.

Atualmente, a mulher ocupa o lugar "liberado" pelo homem nas salas de aula, devido às representações sociais, muitas vezes implícitas, e ao desejo de conciliação entre trabalho e cuidado doméstico. Embora as desigualdades de gênero no mercado de trabalho persistam, observa-se uma lenta transformação nas relações entre homens e mulheres em diversas ocupações. As mulheres vêm ocupando, ainda que gradualmente, espaços profissionais historicamente reservados aos homens, especialmente nas áreas técnicas e científicas.

Contudo, os estereótipos de gênero que associam as mulheres ao espaço doméstico e ao cuidado permanecem enraizados nas estruturas sociais. Mesmo com a ampliação do ingresso feminino no mundo do trabalho, a ausência de corresponsabilização masculina reforça a sobrecarga e a desigualdade nas esferas pública e privada, perpetuando o chamado “trabalho duplicado” (Nogueira, 2006).

Muraro (2022, p.157) ressalta que “ao mesmo tempo em que a mulher brasileira é considerada uma das mais modernizadas do continente, outras ainda se encontram mergulhadas no mais profundo tradicionalismo”. Esse contraste evidencia a persistência de desigualdades estruturais e culturais na divisão sexual do trabalho, ainda assimétrica e raramente partilhada entre os gêneros.

Embora as mulheres contemporâneas tenham diversas possibilidades, continuam escolhendo profissões associadas ao cuidado e tradicionalmente consideradas femininas. Esse padrão é ilustrado pelos dados de 2016, que mostram que 52% dos ingressantes na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas eram mulheres, enquanto nas Escolas Politécnicas esse percentual caía para apenas 18% (INEP, 2016). Esses percentuais dialogam com os dados mais recentes, apresentados na seção 2.4, que confirmam a permanência da segregação horizontal na EPT, evidenciando como esse padrão histórico se atualiza em novos contextos.

A constituição das subjetividades de gênero, conforme analisa Muraro (2002), resulta de processos históricos longos e profundamente marcados por relações sociais desiguais entre

os sexos. As escolhas profissionais das mulheres, embora formalmente livres, permanecem condicionadas por padrões culturais e simbólicos que associam o feminino ao cuidado e à docência. Segundo Muraro (2002, p. 191), “as psiques masculina e feminina vão sendo fabricadas nas centenas de milhares de anos seguintes, dependendo destas mesmas relações”. Em seguida, a autora observa que “a modernização das cabeças está na base da modernização das estruturas” (idem, p. 194), indicando que as transformações sociais exigem uma ruptura com os marcos simbólicos que sustentam a desigualdade.

Esse contraste entre avanços institucionais e permanência de estruturas simbólicas evidencia como discursos tradicionalistas seguem naturalizando as escolhas profissionais femininas. Louro (2003, p. 21) reforça que, para compreender o lugar de homens e mulheres na sociedade, é necessário analisar “tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos”. As identidades de gênero, portanto, não são dadas pela natureza, mas historicamente forjadas por processos de normatização que legitimam a inserção das mulheres em ocupações vinculadas ao cuidado. Essas funções, interpretadas como extensões do trabalho doméstico, continuam restringindo o acesso feminino a campos de maior reconhecimento técnico e simbólico.

Além disso, a formação educacional voltada às mulheres foi, historicamente, delineada a partir da premissa de uma suposta inferioridade em relação aos homens. Essa perspectiva as afastava de atividades socialmente percebidas como mais rudes, técnicas ou prestigiadas, orientando-as para funções consideradas "nobres" por sua afinidade simbólica com o espaço doméstico. Tal direcionamento reforçou a associação entre o feminino e o cuidado, impulsionando a inserção predominante das mulheres em campos como a educação e a saúde. Essas áreas, tradicionalmente associadas à afetividade, foram moralmente valorizadas, mas materialmente desvalorizadas (Campagnoli *et al.*, 2003, p. 150).

Essa naturalização das aptidões femininas também se manifesta nas percepções contemporâneas sobre gênero e profissão. Uma pesquisa realizada por Almeida (2014), com 25 estudantes do curso técnico de Automação Industrial do IFSP, demonstra como as representações de masculinidade e feminilidade ainda influenciam fortemente as escolhas profissionais. Quando convidados a descrever as mulheres, os estudantes citaram qualidades como organização, fragilidade, delicadeza, calma, sensibilidade e paciência, atributos associados à esfera da maternidade e do cuidado. Já os homens foram caracterizados como ágeis, fortes, centrados, inteligentes, competitivos e até mesmo brutais, o que reforça um ideal de masculinidade vinculado à força e à racionalidade.

Essas percepções revelam a permanência de desigualdades sustentadas por mecanismos de violência simbólica (Bourdieu, 2002), que naturalizam hierarquias de gênero e as apresentam como decorrentes de disposições inatas. Assim, reiteram-se estereótipos que mantêm a inferioridade simbólica feminina e reforçam a centralidade do gênero como categoria de análise das relações de poder (Scott, 1990).

Diante disso, observa-se que a construção histórica e social da condição feminina segue profundamente influenciada por instituições como a família, a escola e as normas sociais. Esses elementos exercem pressão significativa sobre as escolhas profissionais das mulheres, fortemente moldadas por concepções vinculadas a dons, aptidões “naturais” e funções biológicas. Assim, trata-se de uma construção simbólica que reforça a afinidade entre o feminino e atividades de cuidado, reproduzindo a segregação ocupacional.

A trajetória da formação profissional feminina no Brasil revela como a docência foi naturalizada como um “destino social” das mulheres, consolidando um modelo de exclusão simbólica e material que limitou sua inserção em áreas técnicas e científicas. Ainda que o século XX tenha sido marcado por avanços significativos no acesso à escolarização, a docência permaneceu como o principal espaço de reconhecimento social e ocupacional legitimado para as mulheres.

Os mecanismos que sustentaram essa exclusão, inicialmente ancorados em normas de natureza moral, religiosa e institucional, foram progressivamente substituídos por barreiras mais sutis. Embora menos visíveis, essas barreiras continuam operando por meio da cultura, das práticas institucionais e da constituição das subjetividades.

Esse percurso histórico da feminilização do magistério evidencia como a inclusão feminina ocorreu em moldes controlados e subalternos. Essa lógica de exclusão simbólica, que Scott (1990) interpreta como construção histórica do gênero e Bourdieu (2002) como dominação legítima, permanece operando de modo mais sutil em contextos contemporâneos. É nesse movimento que se insere a análise da próxima seção, dedicada às barreiras simbólicas, institucionais e afetivas que ainda estruturam a Educação Profissional e Tecnológica.

## 2.2 DESIGUALDADES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA: BARREIRAS SIMBÓLICAS, INSTITUCIONAIS E AFETIVAS

Apesar da ampliação do acesso à escolarização ao longo do século XX, as desigualdades estruturais de gênero ainda persistem na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Essas desigualdades se sustentam por uma lógica generificada que limita o ingresso, a permanência e

a ascensão das mulheres, mesmo diante dos avanços quantitativos registrados nas últimas décadas. Enquanto o magistério foi historicamente naturalizado como destino legítimo para as mulheres, a Educação Tecnológica constitui um campo de novas tensões, em que os mecanismos de exclusão seguem operando de forma estruturada.

Na EPT, essas heranças históricas se manifestam por meio de barreiras que atuam de forma entrelaçada: simbólicas, institucionais e afetivas. São obstáculos que restringem o acesso das mulheres aos espaços de maior reconhecimento técnico e científico. Não se tratam de episódios isolados, mas de mecanismos incorporados ao funcionamento cotidiano das instituições, que moldam trajetórias e limitam possibilidades de ascensão.

Conforme analisam Hirata e Kergoat (2007), a divisão sexual do trabalho atua como princípio organizador das desigualdades de gênero no mundo do trabalho e da educação. No âmbito da EPT, esse princípio se expressa na segmentação dos cursos, na sobrecarga de tarefas e na exclusão das mulheres dos campos de maior prestígio técnico e econômico. Como argumenta Bourdieu (2002), a dominação simbólica opera ao naturalizar distinções sociais arbitrárias como se fossem legítimas, mascarando relações de poder sob a aparência de neutralidade. Assim, a exclusão feminina não apenas refletiu desigualdades sociais mais amplas, mas constituiu mecanismo ativo de sua reprodução. Essa perspectiva converge com a análise de Saffioti (1976) sobre a articulação entre patriarcado e capitalismo na manutenção da divisão sexual do trabalho.

Nesse campo de formação, as mulheres concentram-se em cursos associados ao cuidado, como Enfermagem e Serviços Sociais, enquanto os homens predominam em áreas industriais e tecnológicas, como Eletrotécnica e Informática. Esse padrão expressa a permanência da segregação horizontal, que separa áreas de prestígio técnico-científico das consideradas femininas, associadas ao cuidado.

Essas desigualdades, porém, vão além da simples escolha dos cursos. Manifestam-se também nos currículos, nas práticas pedagógicas, nas avaliações e nos critérios de legitimação do conhecimento técnico-científico. Olinto (2011) destaca que a história da ciência, influenciada por uma perspectiva androcêntrica, desvalorizou as contribuições femininas e perpetuou estereótipos que as associam à fragilidade e à emotividade. Esses estereótipos atuam como barreiras simbólicas à participação feminina nos campos técnicos, vinculando o feminino à irracionalidade e o masculino à razão científica.

A noção de neutralidade institucional, destacada por Scott (1990) e Bourdieu (2002), atua como dispositivo simbólico que mascara desigualdades estruturais. Acker (1990), ao

propor o conceito de “organizações generificadas”, evidencia como rotinas e critérios aparentemente neutros reproduzem exclusões de gênero.

Outro aspecto fundamental é a articulação entre gênero e classe. Enquanto mulheres das elites eram destinadas ao espaço doméstico e ao cuidado privado, as mulheres pobres eram empurradas para o trabalho informal, mal remunerado e invisível institucionalmente (Alves, 2013). Essa dupla função, produtiva e reprodutiva, sustenta a desvalorização estrutural do trabalho feminino.

Para as mulheres burguesas, o ideal era que se tornassem boas esposas e excelentes donas de casa. Por outro lado, entre as mulheres das camadas populares, predominava a inserção em atividades ligadas ao cuidado e aos serviços domésticos, frequentemente de maneira precária e informal. Essa distinção entre projetos de vida femininos evidencia a articulação entre classe e gênero. Enquanto às mulheres das elites cabia o cuidado privado, às mulheres das camadas populares restava o trabalho informal e mal remunerado, com baixa proteção e quase nenhum reconhecimento institucional.

O acesso das mulheres à educação formal foi historicamente restrito e, mesmo quando conquistado, continuou mediado por barreiras simbólicas e institucionais. Desde cedo, as alunas foram incentivadas a seguir áreas humanísticas ou de cuidado, como o magistério, tradicionalmente associado às funções maternas. Essa lógica de socialização diferenciada persiste, reproduzindo desigualdades entre campos “femininos” e “masculinos” em termos de prestígio social e valorização profissional.

Por outro lado, os homens foram historicamente direcionados para áreas mais valorizadas e competitivas, especialmente aquelas ligadas à força física, ao raciocínio lógico, à liderança e à objetividade, características culturalmente associadas ao universo masculino. Rosa e Quirino (2016, p. 47) destacam que o campo científico-tecnológico foi socialmente construído como um território masculino, enquanto o espaço educativo foi simbolicamente feminilizado e relacionado à função de cuidado.

Essa dicotomia de gênero segue estruturando o campo da formação profissional e se projeta diretamente nas instituições educacionais e nos espaços de formação técnica e científica. Ainda que não existam impedimentos legais formais, persistem dinâmicas institucionais e simbólicas que reforçam a dicotomia entre os espaços produtivos e reprodutivos, sustentando desigualdades de gênero tanto na estrutura curricular quanto na valorização das áreas de formação.

Apesar de algumas mulheres terem rompido barreiras e conquistado espaço nas ciências e tecnologia, suas trajetórias foram marcadas por descrédito, discriminação e hostilidade. Como destaca Schiebinger (2001), no início do século XX, a crença na inferioridade intelectual feminina justificava sua exclusão do campo científico. A medicalização da exclusão feminina, exemplificada por autores como Möbius e Strindberg, associava o exercício intelectual a um suposto risco à função reprodutiva. Essa lógica ainda se reflete nas práticas institucionais da EPT, especialmente nas áreas tecnológicas, revelando como crenças ultrapassadas continuam moldando simbolicamente as relações de poder nesse campo.

Walkerdine (2007) reforça que os argumentos científicos, morais e sociais utilizados para excluir as mulheres das universidades e da ciência não expressavam verdades objetivas, mas sim uma construção patriarcal que objetificou os corpos e subjetividades femininas sob uma ótica androcêntrica. Nessa chave, a “verdade científica” é compreendida como construção social, o que ajuda a entender a persistência de currículos e práticas pedagógicas generificados. Consolidaram-se, assim, estereótipos que associam o feminino à emotividade e à irracionalidade, atributos considerados opostos à racionalidade científica.

Essa exclusão simbólica atua de modo transversal, especialmente nas áreas mais prestigiadas e tecnológicas da EPT. Como analisam Bourdieu (2002) e Acker (1990), a violência simbólica e as organizações generificadas reproduzem desigualdades de maneira silenciosa, naturalizando hierarquias de gênero.

Com base nesse arcabouço teórico e histórico, é possível compreender como essas construções simbólicas seguem atuando de maneira sutil, porém eficaz, nas instituições educacionais contemporâneas. A articulação entre barreiras simbólicas, institucionais e afetivas restringe não apenas o tipo de formação acessível às mulheres, mas também sua mobilidade dentro das instituições.

[...] a) exclusão vertical, que se refere à sub-representação das mulheres em postos de prestígio e poder, mesmo nas carreiras consideradas femininas; e b) horizontal, que se refere ao pouco número de mulheres em determinadas áreas do conhecimento, em geral, de maior reconhecimento para a economia capitalista, as consideradas ciências “duras” – exatas e engenharias (Lima, 2013, p. 884).

A combinação entre segregação horizontal e vertical constitui a espinha dorsal das desigualdades na EPT. Enquanto a segregação horizontal canaliza mulheres para cursos feminizados, a vertical restringe seu acesso a postos de comando e prestígio.

Essas dinâmicas são evidentes na sub-representação feminina tanto nos cursos tecnicamente masculinizados quanto nos cargos de gestão e decisão institucional. Como aponta

Olinto (2011, p. 69), família, escola e cultura operam conjuntamente para limitar as projeções profissionais das jovens, restringindo suas escolhas antes mesmo da entrada no mundo do trabalho.

A persistência dessas barreiras simbólicas e institucionais, mesmo em contextos de ampla escolarização feminina, revela a eficácia dos mecanismos que limitam a ascensão das mulheres. É nesse contexto que se insere a metáfora do teto de vidro, expressão que traduz a barreira invisível, porém concreta, que interrompe a ascensão feminina. Cotter *et al.* (2001), Olinto (2011) e Lima (2013) utilizam o conceito, definido por Lima nos seguintes termos:

O teto de vidro tem sido utilizado como metáfora para representar o obstáculo invisível, porém concreto, que impede as mulheres de chegarem a determinadas posições de prestígio nas profissões. Esse conceito contribui para o entendimento de duas importantes questões: 1) a transparência de vidro, que se refere à ausência de barreiras formais/legais que impeçam a participação de mulheres em cargos e posições de poder, ou seja, as dificuldades das mulheres não podem ser medidas somente pela ausência de dispositivos legais contra a sua atuação profissional; e 2) a posição do teto, que representa que há um entrave para ascensão das mulheres, dessa forma, é possível que elas transitem pelas posições dispostas na carreira até um determinado ponto: o topo de uma determinada profissão.

Segundo Lima, esse conceito evidencia duas dimensões: a transparência, ausência de barreiras legais, e a posição do teto, que delimita até onde as mulheres podem chegar na carreira. Mesmo em contextos altamente qualificados, o avanço feminino é limitado por fatores simbólicos e institucionais.

Cotter *et al.* (2001) ressaltam que o teto de vidro é sustentado por normas sociais que privilegiam o avanço masculino. Essa barreira é especialmente significativa nos campos científico e tecnológico, onde a ausência de modelos femininos, a fragilidade das redes de apoio e ambientes hostis desencorajam a permanência das mulheres. Lima (2011) complementa que, mesmo em áreas tradicionalmente associadas às mulheres, como Nutrição, elas seguem sub-representadas nas posições de maior reconhecimento acadêmico. Entre 2001 e 2011, sua participação nas bolsas PQ 1A e 1B foi inferior a 36%. Esse dado revela que, mesmo em níveis de alta qualificação, as mulheres continuam esbarrando em limites simbólicos que restringem seu reconhecimento institucional.

A metáfora do labirinto de cristal (Lima, 2013) amplia essa análise, ao mostrar que os obstáculos à ascensão não se concentram apenas no topo da carreira, mas estão espalhados ao longo de toda a trajetória. Essa trajetória, marcada por entraves sucessivos, revela como os talentos femininos são frequentemente subaproveitados ou mesmo abandonados ao longo do tempo.

O labirinto tanto simboliza os diversos obstáculos dispostos na trajetória científica feminina quanto apresenta suas variáveis consequências, tais como: desistência de uma determinada carreira, sua lenta ascensão e estagnação em um dado patamar profissional. Por causa dos diversos desafios e armadilhas dispostas no labirinto, os talentos femininos são perdidos ou pouco aproveitados. Assim, as contribuições presentes na metáfora do labirinto são: a) o entendimento de que os obstáculos estão presentes ao longo da trajetória profissional feminina, e não somente em um determinado patamar; b) a compreensão de que a inclusão subalterna das mulheres nas ciências e sub-representação feminina nas posições de prestígio no campo científico são consequências condicionadas por múltiplos fatores; c) a concepção de que as barreiras e armadilhas do labirinto não estão somente associadas à ascensão na carreira, mas também ao ritmo do ganho de reconhecimento de atuação das cientistas e à sua permanência ou não em uma determinada área (LIMA, 2013, p. 886).

Na EPT, essa realidade aparece tanto na baixa representatividade feminina em cargos de gestão quanto na dificuldade de reconhecimento da autoridade técnica de mulheres docentes e pesquisadoras. Mesmo quando alcançam esses espaços, elas frequentemente enfrentam descrédito, resistência velada e isolamento institucional, o que reforça a lógica da violência simbólica descrita por Bourdieu (2002).

A metáfora do labirinto conecta-se à ideia de “inclusão subalterna” (Lima, 2013) e ao “efeito composição” (Kergoat, 1982), mostrando que a feminilização de áreas tende a reduzir seu prestígio social e econômico, perpetuando desigualdades.

Na Educação Profissional e Tecnológica, essa inclusão subordinada se manifesta na ocupação de cargos de apoio, em funções pedagógicas sem poder decisório e em áreas de formação tradicionalmente desvalorizadas, como cursos relacionados ao cuidado, à expressão e aos serviços. Mesmo entre os docentes, observa-se uma concentração de mulheres em disciplinas consideradas menos técnicas, com menor prestígio institucional, visibilidade reduzida e acesso limitado às instâncias de decisão.

Entre os fatores que alimentam essa subalternização, destaca-se a dimensão afetiva, frequentemente negligenciada nos estudos sobre desigualdade. Essa lógica afetiva desigual contribui para o que Lima (2013) denomina inclusão subalterna das mulheres: mesmo após sua inserção formal, sua presença é marcada por baixa visibilidade, menor reconhecimento e acesso limitado ao prestígio. Trata-se de um mecanismo que naturaliza a permanência feminina em posições secundárias, ao mesmo tempo em que legitima a centralidade masculina no campo científico.

A exclusão afetiva, ao impor renúncias e sobrecargas simbólicas, reforça a marginalização no campo científico, restringindo a ascensão das mulheres e naturalizando sua subalternização nas áreas de maior autoridade e legitimidade técnica.

Lima (2011) apresenta o conceito de “feminização do amor” para explicar como os vínculos afetivos restringem as carreiras femininas. O amor expressivo, associado às mulheres, impõe a elas a responsabilidade de manter a harmonia nas relações e de cuidar, enquanto o amor instrumental, relacionado aos homens, está vinculado ao papel de provedor. Essa assimetria reforça a exclusão simbólica das mulheres dos espaços de prestígio técnico e da racionalidade científica, ao transformar a docência e o cuidado em prolongamentos do amor materno.

Esse modelo afetivo assimétrico consolidou-se também no ideal do casamento romântico, que sustenta uma lógica desigual: às mulheres, a responsabilidade pelo lar e pelos afetos; aos homens, o espaço público e o prestígio profissional. Os vínculos afetivos, longe de neutros, funcionam como dispositivos silenciosos de desigualdade, impondo às mulheres sobrecarga emocional que compromete sua qualificação contínua, visibilidade e investimento em suas trajetórias profissionais.

Outro elemento central é o que Fricker (2007) denomina de injustiça epistêmica, ou seja, a deslegitimação do conhecimento produzido pelas mulheres em razão de preconceitos de gênero. No campo da educação tecnológica, isso se traduz na pouca valorização de pesquisas e práticas pedagógicas conduzidas por mulheres, bem como na invisibilidade de suas contribuições históricas. Essa injustiça epistêmica conecta-se à noção de violência simbólica de Bourdieu (2002) e às análises de Acker (1990) sobre organizações generificadas, mostrando que as instituições reproduzem hierarquias mesmo sob a aparência de neutralidade.

É nesse cenário que se consolidam as barreiras afetivas: sentimentos de desânimo, desgaste emocional e sobrecarga que incidem desproporcionalmente sobre as mulheres. Essas barreiras não podem ser tratadas como questões individuais, pois resultam de estruturas institucionais e culturais que invisibilizam e desvalorizam a presença feminina. O resultado é a manutenção de um ciclo de exclusão, em que a naturalização da ausência de mulheres em áreas de maior prestígio retroalimenta a crença de que sua presença nesses espaços é “imprópria” ou “excepcional”.

Assim, a sobrecarga doméstica compromete diretamente a dedicação integral à carreira, criando um ciclo de restrição e sub-representação feminina. Lima (2011) conclui que a divisão sexual do trabalho constitui um obstáculo significativo na trajetória da mulher cientista, configurando entrave estrutural que atravessa gerações e preserva os limites simbólicos da autoridade e do reconhecimento profissional das mulheres.

De modo geral, as barreiras simbólicas, institucionais e afetivas aqui discutidas evidenciam que a desigualdade de gênero na EPT não resulta de falhas individuais ou escolhas

isoladas, mas de um sistema estruturado que naturaliza e reproduz hierarquias. As metáforas do teto de vidro, do labirinto de cristal e da feminização do amor revelam como os mecanismos de exclusão se articulam de maneira persistente e difusa, limitando a mobilidade e a valorização das mulheres no campo técnico-científico.

Assim, a EPT mostra-se atravessada por mecanismos históricos e contemporâneos que sustentam a desigualdade de gênero. A seção seguinte (2.3) aprofundará esse percurso, analisando como a ausência feminina foi naturalizada na formação técnica desde os marcos fundacionais da Rede Federal.

### 2.3 EXCLUSÕES PERSISTENTES: A NATURALIZAÇÃO DA AUSÊNCIA FEMININA NA FORMAÇÃO TÉCNICA

Conforme analisado na seção anterior, as desigualdades de gênero na Educação Profissional e Tecnológica foram estruturadas por barreiras simbólicas, institucionais e afetivas, que atuam de forma entrelaçada e naturalizada. Nesta seção, o foco se desloca para a dimensão histórica e empírica, aprofundando como esses mecanismos se materializaram na trajetória da formação técnica no Brasil. O objetivo é demonstrar que a exclusão das mulheres não foi acidental, mas parte constitutiva da lógica de funcionamento da EPT. Desde a criação das primeiras escolas técnicas, observa-se uma arquitetura educacional marcada pela marginalização ativa das mulheres, cuja inserção ocorreu de forma lenta, seletiva e moralmente condicionada.

Esse processo operou em diferentes frentes. Por um lado, normas institucionais restringiam formalmente o acesso feminino; por outro, discursos simbólicos reforçavam a separação entre o saber técnico e o feminino. Como discutido anteriormente, essa lógica afetiva produzia sentimentos de não pertencimento, evidentes também nos contextos analisados nesta seção.

Desde o início do século XX, a educação profissional foi estruturada de modo excludente, restringindo a participação feminina e reafirmando a separação entre trabalho produtivo e trabalho reprodutivo. Essas políticas educacionais, vinculadas ao projeto industrializante estatal, buscavam formar mão de obra técnica masculina para sustentar a modernização econômica, ao mesmo tempo em que reforçavam a naturalização da docência como destino legítimo para as mulheres. Tal configuração dialoga com a análise de Scott (1990), para quem o gênero estrutura relações de poder e organiza as esferas do público e do privado.

Portanto, a ausência feminina nos cursos técnicos não pode ser lida como fenômeno acidental, mas como expressão de uma lógica estruturante de exclusão. Para mulheres negras e pobres, as barreiras foram ainda mais rígidas, operando no entrecruzamento de gênero, raça e classe (Crenshaw, 2002; Gonzalez, 1988). Nesse ponto, a contribuição de Gonzalez é central, pois lembra que a mulher negra foi “forjada no trabalho forçado e nas desigualdades de gênero e de classe”, tendo seu acesso aos espaços técnicos sistematicamente bloqueado.

O ingresso de mulheres nos cursos técnicos, quando ocorreu, foi lento e pontual, concentrado em áreas associadas a funções sociais feminilizadas, como enfermagem, economia doméstica e magistério. Como lembra Bruschini (1990), a associação entre formação escolar feminina e atividades de cuidado manteve-se como um dos núcleos mais persistentes de desigualdade.

A formação técnica destinada às mulheres era, em geral, restrita a áreas de baixo prestígio social e econômico, enquanto os cursos de maior consagração científica e profissional permaneciam masculinos. Esse desenho curricular reafirma o funcionamento das “organizações generificadas”, já discutidas anteriormente a partir de Acker (1990), evidenciando como instituições aparentemente neutras reproduzem desigualdades.

Nesse sentido, a Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte (1919-1930), analisada por Ribeiro, Silva e Medeiros (2021), constitui exemplo eloquente: ao mesmo tempo em que representava investimento estatal na formação de mulheres, reforçava a separação entre o saber técnico “masculino” e o saber associado ao cuidado. Seu objetivo central não era oferecer alternativa educacional plena, mas disciplinar condutas, vinculando-as ao espaço privado e à obediência. Os cursos asseguravam apenas sobrevivência precária às mulheres pobres e autonomia restrita para as casadas, perpetuando a dependência em relação aos maridos.

Dentro desse projeto modernizador republicano, a inserção das mulheres no mundo do trabalho ocorreu de forma restrita e condicionada moralmente (Ribeiro; Silva; Medeiros, 2021, p. 6). Dessa forma, o trabalho feminino, embora essencial para a reprodução do sistema produtivo, foi historicamente desvalorizado e excluído da lógica da formação técnica e da industrialização brasileira.

Nesse contexto, educar-se e instruir-se tornou-se, para muitas mulheres, uma estratégia de enfrentamento das restrições impostas à vida doméstica e um caminho para conquistar espaços públicos antes negados. Como aponta Almeida (2004),

[...] para as mulheres, educar-se e instruir-se mais do que nunca significou uma forma de quebrar os grilhões domésticos e conquistar o espaço público. Representava, também, a possibilidade de se adequarem às normas sociais e ao mundo novo que se

descortinava e principiava a selecionar os mais preparados intelectualmente (Almeida 2004, p. 103).

A Escola Profissional Feminina pode, assim, ser vista como um marco ambíguo: inaugurou uma formação para além do ensino elementar, mas sempre funcionalizada à lógica patriarcal e moralizante da República Velha (Ribeiro; Silva; Medeiros, 2021). Se, por um lado, a formação técnica feminina foi relegada a papéis subordinados e domesticados, por outro, a institucionalização do campo científico também constituiu um espaço de exclusão de gênero, ainda que sob diferentes formas de legitimação simbólica. Ambos os campos, técnico e científico, consolidaram-se historicamente sob a hegemonia da normatividade masculina, associando razão, prestígio e autoridade à figura do homem branco, letrado e burguês.

Assim, a naturalização da ausência feminina na formação técnica deve ser compreendida em diálogo com a própria institucionalização da ciência no Brasil. Entre as décadas de 1930 e 1950, observou-se o fortalecimento de políticas estatais voltadas à pesquisa científica e tecnológica, acompanhadas da criação de universidades e centros de investigação. Contudo, essa institucionalização ocorreu sob forte viés de gênero, reforçando a ideia de que os campos científicos e técnicos constituíam domínios masculinos. O processo de institucionalização da ciência, consolidado com a criação do CNPq em 1951 (Ferreira et al., 2008, p. 44), fortaleceu a profissionalização da pesquisa no país, mas manteve a normatividade masculina como referência de legitimidade nos espaços de decisão e produção de conhecimento.

Shapin e Schaffer (1985) demonstram que a autoridade científica foi historicamente moldada por disputas de poder e por processos de legitimação simbólica que naturalizaram a primazia da pesquisa teórica sobre os saberes aplicados. Essa hierarquização impactou diretamente a formação técnica no Brasil, considerada secundária em relação ao ensino universitário, e contribuiu para invisibilizar e marginalizar as pioneiras que atuaram nesse campo. Esse processo reforça, como já discutido anteriormente a partir de Acker (1990), que instituições educativas apenas aparentam neutralidade, mas reproduzem desigualdades de gênero e classe.

A institucionalização da ciência no Brasil não significou apenas investimento em pesquisa, mas também a consolidação de uma hierarquia de gênero que operava tanto pela exclusão explícita quanto pela invisibilização simbólica. Ainda que algumas mulheres tenham conseguido ingressar em cursos técnicos e científicos a partir da década de 1930, sua participação permaneceu restrita e frequentemente deslegitimada. Esse apagamento pode ser

lido, em diálogo com Fricker (2007), como forma de injustiça epistêmica, ao negar credibilidade e reconhecimento às experiências femininas.

Assim, além de Fricker, estudos como os de Melo e Thomé (2018) mostram que a invisibilidade das pesquisadoras brasileiras não apenas limita sua presença nos indicadores estatísticos, mas reafirma desigualdades estruturais de gênero no campo científico e tecnológico. Em complemento, Ferreira *et al.* (2008, p. 45) indicam a persistente interdependência entre hierarquias sociais de gênero e o sistema de estratificação da ciência. Dessa forma, a análise das escolas técnicas federais revela como a ciência e a técnica foram articuladas em um mesmo projeto de modernização excludente, que não apenas marginalizou as mulheres no plano institucional, mas também reforçou discursos que naturalizavam a sua ausência nesses espaços.

Em meio a esse cenário de lenta inserção, um marco pouco reconhecido pela historiografia oficial é a nomeação de Yolanda Ferreira Pinto como diretora da Escola Técnica Federal do Pará, em 1968, tornando-se a primeira mulher a assumir a direção de uma escola técnica federal. Sua invisibilidade nos registros oficiais constitui caso exemplar de injustiça epistêmica (Fricker, 2007), ao negar reconhecimento institucional a uma liderança pioneira. Em contraste, a trajetória de Esther de Figueiredo Ferraz, primeira reitora universitária brasileira, nomeada em 1965, e ministra da Educação em 1982, foi amplamente reconhecida, revelando a hierarquia simbólica que subordinava o ensino técnico ao ensino superior. O caso de Yolanda antecipa o que se confirmaria como padrão da Rede Federal: a presença feminina em cargos de direção foi sistematicamente invisibilizada, mesmo em experiências pioneiras.

A materialidade da exclusão histórica das mulheres na educação profissional torna-se visível nos registros de matrícula do CEFET-MG entre 1960 e 1980. A escolha dessa instituição como referência decorre da preservação de dados desagregados por sexo, ainda pouco comuns no país, e também da minha atuação profissional, que possibilitou o acesso direto a seus acervos. Além disso, embora se trate de um estudo de caso, o CEFET-MG reflete padrões presentes em outras instituições da Rede Federal, o que reforça sua representatividade no debate nacional<sup>3</sup>.

O ingresso de alunas no CEFET-MG ocorreu pela primeira vez em 1964, no curso de Química, marco simbólico da ruptura inicial de uma barreira histórica que impedia a presença

---

<sup>3</sup> Apesar da relevância nacional da temática, não foram encontrados, até o momento desta pesquisa, registros sistemáticos e acessíveis de matrículas desagregadas por sexo em outras instituições da Rede Federal durante o período analisado. A análise dos dados do CEFET-MG, portanto, serve como estudo de caso ilustrativo, permitindo identificar padrões históricos de desigualdade de gênero na formação técnica.

feminina na formação técnica. A distribuição de matrículas por sexo nos cursos técnicos do CEFET-MG durante a década de 1960 revela uma presença feminina residual diante da predominância masculina na quase totalidade das formações. Essa inserção tímida e desigual evidencia a atuação simultânea de dois mecanismos estruturantes: como já discutido anteriormente, a segregação horizontal direcionava as alunas a cursos considerados femininos, enquanto a segregação vertical limitava seu acesso aos espaços de poder e prestígio institucional. Esses padrões confirmam o funcionamento das “organizações generificadas”, descritas por Acker (1990; 2006). O Quadro 3 confirma essa presença residual e a legitimação de barreiras simbólicas que só começariam a ser tensionadas na década seguinte.

Quadro 3 – Estudantes matriculados por sexo na década de 1960 no CEFET-MG

Curso	Homens	Mulheres	Total	% Homens	% Mulheres
<b>Ajustador</b>	1	0	1	100.0	0.0
<b>Básico</b>	30	0	30	100.0	0.0
<b>Cons. Pontes/Estradas</b>	2	0	2	100.0	0.0
<b>Desenho</b>	9	0	9	100.0	0.0
<b>Desenho de Máquinas</b>	2	0	2	100.0	0.0
<b>Desenho Maq/Eletrotec</b>	11	0	11	100.0	0.0
<b>Ginásio Industrial</b>	1076	0	1076	100.0	0.0
<b>Máq. e Motores</b>	6	0	6	100.0	0.0
<b>Marcenaria</b>	450	0	450	100.0	0.0
<b>Mec. Maq. CIB</b>	2	0	2	100.0	0.0
<b>Edificações</b>	73	2	75	97.33	2.67
<b>Eletrônica</b>	135	0	135	100.0	0.0
<b>Eletrotécnica</b>	544	2	546	99.63	0.37
<b>Estradas</b>	335	0	335	100.0	0.0
<b>Mecânica</b>	262	1	263	99.62	0.38
<b>Química</b>	288	36	324	88.89	11.11

Fonte: Elaboração própria com base nos dados CEFET-MG, 2024.

O Quadro 3 confirma que a presença feminina se restringiu a percentuais mínimos em Química (11%) e em cursos isolados como Edificações e Eletrotécnica. Esse padrão revela não apenas a marginalização quantitativa, mas também a deslegitimação simbólica.

A década de 1970 marca um ponto de inflexão parcial: houve ampliação da presença feminina e início de uma reconfiguração simbólica dos cursos técnicos. As mulheres passaram a ocupar novos espaços formativos e a tensionar limites historicamente impostos, o que contribuiu para sua inserção em segmentos do mercado de trabalho antes inacessíveis. A

expressiva presença em Química e Edificações, somada aos primeiros ingressos em áreas como Eletrotécnica, indica zonas de ambiguidade em que as fronteiras de gênero começavam a ser desestabilizadas, ainda que de forma lenta e desigual. O Quadro 4 evidencia que, mesmo diante de avanços, a concentração feminina permaneceu restrita a cursos específicos, revelando a persistência da segregação horizontal.

Quadro 4 – Estudantes matriculados por sexo na década de 1970 no CEFET-MG

Curso	Homens	Mulheres	Total	% Homens	% Mulheres
<b>Básico</b>	653	156	809	80.72	19.28
<b>Ginásio Industrial</b>	131	0	131	100.0	0.0
<b>Máq. e Motores</b>	2	0	2	100.0	0.0
<b>Edificações</b>	708	471	1179	60.05	39.95
<b>Eletrônica</b>	1749	264	2013	86.89	13.11
<b>Eletrotécnica</b>	1379	175	1554	88.74	11.26
<b>Estradas</b>	715	133	848	84.32	15.68
<b>Eletromecânica</b>	18	0	18	100.0	0.0
<b>Maq. Term. Hidráulicas</b>	1	0	1	100.0	0.0
<b>Mecânica</b>	2164	99	2263	95.63	4.37
<b>Química</b>	442	630	1072	41.23	58.77

Fonte: Elaboração própria com base nos dados CEFET-MG, 2024.

A Química consolidou-se nesse período como um dos primeiros espaços de legitimação institucional da competência técnica feminina, representando uma ruptura parcial em relação ao padrão excludente que havia prevalecido na década anterior. Esse avanço pode ser explicado tanto pela associação cultural da área a atributos como cuidado e precisão, historicamente vinculados ao feminino, quanto por uma abertura institucional gradual, apoiada em iniciativas pontuais que incentivaram a presença de alunas.

Entretanto, cursos de maior prestígio, como Mecânica e Eletrônica, permaneceram fortemente masculinizados, mantendo fronteiras simbólicas rígidas. Os dados da década de 1980 (Quadro 5) confirmam a mesma tendência: crescimento numérico acompanhado de fronteiras persistentes. Observa-se maior presença feminina em cursos como Química, Saneamento e Informática, mas áreas valorizadas institucionalmente, como Eletromecânica e Mecânica, seguiram praticamente inacessíveis.

Quadro 5 – Estudantes matriculados por sexo na década de 1980 no CEFET-MG

Curso	Homens	Mulheres	Total	% Homens	% Mulheres
<b>Básico</b>	79	19	98	80.61	19.39
<b>Edificações</b>	807	651	1458	55.35	44.65
<b>Eletrônica</b>	2313	283	2596	89.1	10.9
<b>Eletrotécnica</b>	1273	131	1404	90.67	9.33
<b>Estradas</b>	749	178	927	80.8	19.2
<b>Eletromecânica</b>	631	22	653	96.63	3.37
<b>Mecânica</b>	2078	43	2121	97.97	2.03
<b>Química</b>	538	658	1196	44.98	55.02
<b>Informática</b>	80	38	118	67.8	32.2
<b>Saneamento</b>	38	105	143	26.57	73.43

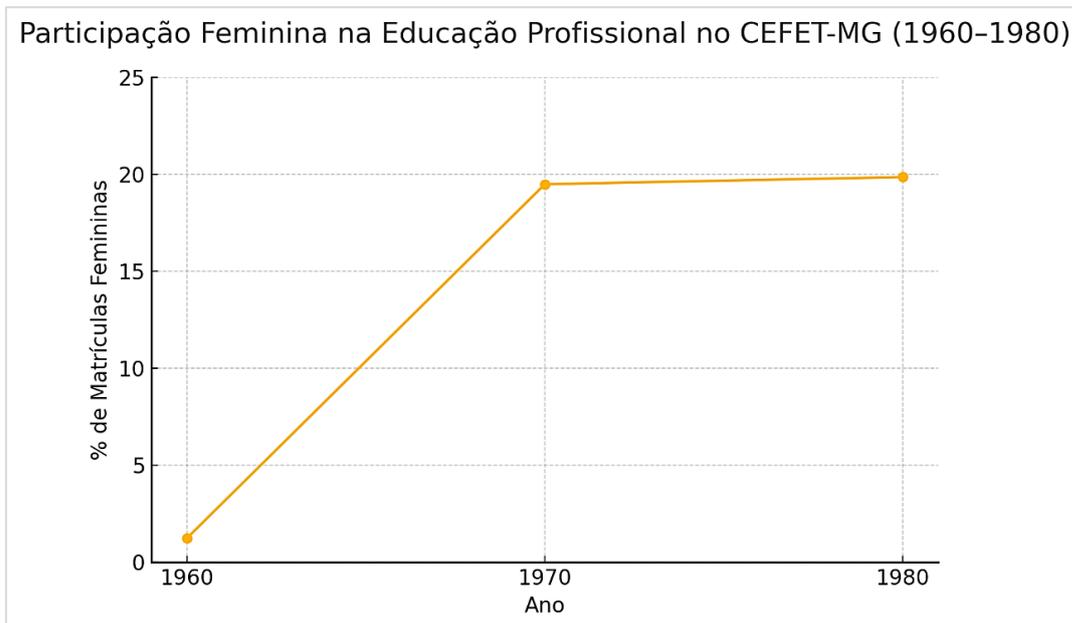
Fonte: Elaboração própria com base nos dados CEFET-MG, 2024.

A década de 1980 revela, portanto, uma contradição: o avanço da participação feminina em Química, Edificações e Saneamento convivia com sua permanência marginal nas áreas de maior valorização.

Mesmo com crescimento numérico, observa-se um redirecionamento das mulheres para áreas de menor reconhecimento, em consonância com o conceito de labirinto institucional (Eagly; Carli, 2007), que explicita obstáculos difusos e persistentes. O dado da Informática (mais de 30% de presença feminina) sinaliza uma zona de ruptura simbólica incipiente, cujo potencial só poderia se consolidar mediante políticas institucionais consistentes.

A trajetória de inserção das mulheres no CEFET-MG é sintetizada no gráfico a seguir, que mostra a lenta, porém progressiva, ampliação da participação feminina entre 1960 e 1980. Mais do que refletir o crescimento numérico, essa tendência representa uma ruptura simbólica inicial com estigmas de gênero que, por décadas, delimitaram quem podia ocupar o espaço da formação técnica. Mesmo em condições adversas, essas pioneiras desafiaram fronteiras rígidas, abrindo fissuras na lógica androcêntrica e tecnocrática da educação profissional.

Gráfico 2 – Evolução da Participação Feminina na Educação Profissional no CEFET-MG (1960–1980)



Fonte: Elaboração própria com base nos dados CEFET-MG, 2024)

O Gráfico 2 retrata a evolução da participação feminina nos cursos técnicos do CEFET-MG entre as décadas de 1960 e 1980, evidenciando a lenta conquista de espaços em um ambiente historicamente dominado por homens. Apesar desse crescimento, a presença feminina seguiu restrita a cursos específicos e significativamente inferior à masculina, confirmando a persistência de barreiras estruturais e simbólicas.

No contexto nacional, apesar da escassez de registros desagregados entre 1960 e 2000, estudos indicam crescimento progressivo da presença feminina nos cursos técnicos, sobretudo a partir da década de 1970, em função de transformações sociais e econômicas que ampliaram a demanda por qualificação profissional. Se no plano local o caso do CEFET-MG evidencia padrões persistentes, no plano nacional esses mesmos mecanismos de exclusão também se confirmam.

A década de 1980 marca uma etapa importante no cenário educacional, com a consolidação institucional da ciência no Brasil e o crescimento expressivo da presença feminina no ensino superior e na pesquisa científica. Apesar desse avanço, a ausência de dados sistematizados sobre a formação, trajetória e perfil das mulheres nas áreas técnicas e científicas ainda é um entrave significativo. Essa lacuna compromete a formulação de diagnósticos precisos sobre os obstáculos à equidade de gênero na formação técnica, dificultando a construção de políticas eficazes de permanência e ascensão, como observa Leta (2003).

No entanto, nesse período, as alunas enfrentavam desafios que iam além do ingresso formal nas instituições. Mesmo matriculadas, muitas permaneciam excluídas de dimensões fundamentais da vida escolar. Como observa Cardoso (2012), sua presença era tolerada, mas não plenamente legitimada no âmbito institucional. A carência de infraestrutura básica, como banheiros femininos, e a ausência de itens de cuidado, como medicamentos para cólicas menstruais, evidenciavam a negligência institucional diante das necessidades específicas das estudantes.

Essas jovens também lidavam com estigmas arraigados, baseados em discursos biologizantes que associavam o feminino a uma suposta inferioridade física, emocional e cognitiva. Ainda assim, para muitas, o ensino técnico representava uma possibilidade concreta de ascensão social e uma forma de resistência simbólica. Nesse território historicamente negado, passaram a construir percursos que desafiavam papéis tradicionais de gênero, reconfigurando, pouco a pouco, o lugar do feminino na formação técnica.

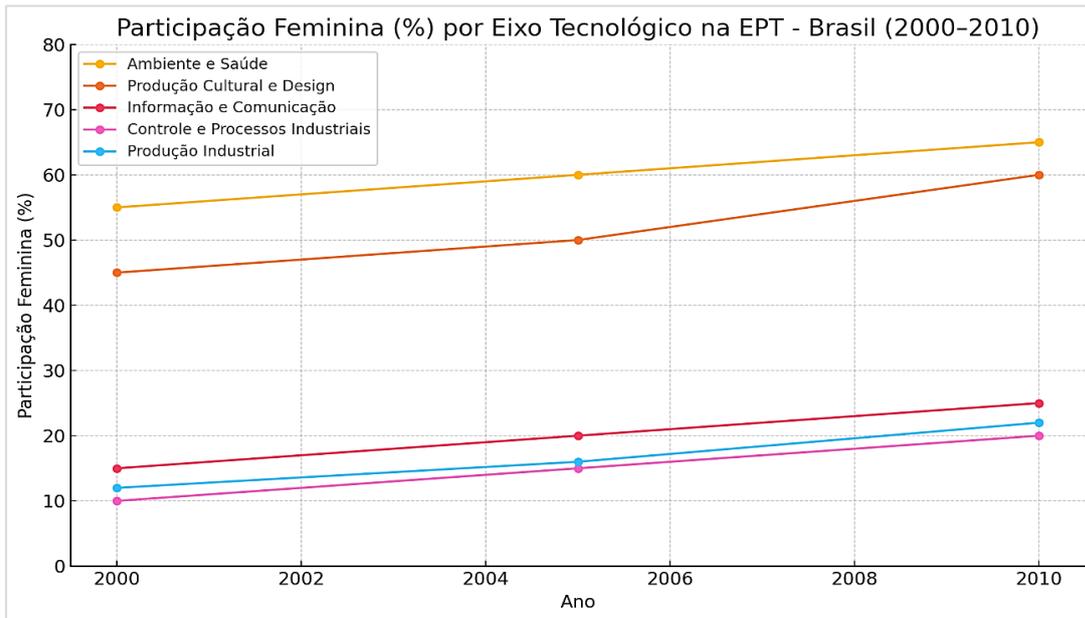
Nas últimas décadas, a presença das mulheres ampliou-se em áreas como Física, Matemática, Engenharia e Computação, historicamente associadas ao domínio masculino. Estudos de McGregor e Harding (1996) mostram que esse avanço ocorreu em diferentes países, inclusive no Brasil, onde o ingresso feminino no ensino superior e na pesquisa científica se intensificou nos anos 1980 e 1990 (Leta, 2003).

Esse crescimento foi atravessado por desigualdades persistentes, revelando que o avanço numérico não se deu de forma equitativa entre diferentes campos de formação nem em todas as regiões. Desde a década de 1990, estudos registram a ampliação da presença feminina na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), embora esse avanço tenha ocorrido de maneira desigual entre cursos e localidades. Dados do INEP e do Ministério da Educação indicam que, no início dos anos 2000, as mulheres já compunham uma parcela significativa das matrículas nos cursos técnicos, com concentração nas áreas de saúde, meio ambiente e serviços, campos historicamente associados ao cuidado e à esfera relacional. Contudo, sua participação seguia fortemente limitada em cursos tradicionalmente masculinos, como as engenharias, a indústria e a tecnologia da informação, evidenciando a persistência de estereótipos de gênero e a atuação de barreiras estruturais que restringem o acesso feminino aos campos de maior prestígio simbólico e valorização econômica.

O Gráfico 3 ilustra a desigualdade de gênero nas matrículas por eixo tecnológico, evidenciando a permanência da segregação horizontal: as mulheres concentram-se em cursos ligados ao cuidado e à expressividade, enquanto os homens predominam nas áreas industriais

e tecnológicas, historicamente mais prestigiadas. Como observam Saffioti (2004) e Bourdieu (2002), essas escolhas são moldadas por disposições de gênero internalizadas e legitimadas pelas instituições sob a aparência de neutralidade. Sob o discurso da meritocracia, reforçam-se hierarquias simbólicas que associam prestígio, razão e técnica ao masculino.

Gráfico 3 – Participação feminina por eixo tecnológico



Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Profissional e Tecnológica – INEP/MEC (2000–2010).

Os dados revelam uma predominância feminina nos eixos de Ambiente e Saúde e de Produção Cultural e Design, áreas associadas ao cuidado e à expressividade, e uma presença residual em campos como Informação e Comunicação, além dos eixos industriais e tecnológicos, que seguem com baixa presença feminina, mesmo diante de avanços graduais. Essa disparidade traduz formas sutis de legitimação das desigualdades, frequentemente naturalizadas como escolhas individuais. Trata-se, em última instância, de uma injustiça epistêmica (Fricker, 2007).

Essa desigualdade compromete o pertencimento das alunas e reforça os limites simbólicos da legitimidade feminina na formação técnica. A ausência de referências femininas nos currículos, materiais didáticos e espaços de representação política reforça esse sentimento de não pertencimento e sustenta a hegemonia masculina sobre quem é autorizado a ensinar, produzir e validar o saber.

Essas diferenças demonstram a persistência de estereótipos de gênero e a reprodução da divisão sexual do trabalho no campo da formação técnica. Mesmo diante do crescimento das

matrículas, as hierarquias de prestígio técnico-científico seguem naturalizadas, dificultando que a presença feminina se converta em mudanças estruturais e em efetiva redistribuição de poder.

Mesmo com o avanço no acesso, as mulheres permanecem sub-representadas nos cargos de maior prestígio, como a docência e a gestão, revelando que a expansão numérica não foi acompanhada de transformações institucionais substantivas. Essa desigualdade extrapola os muros da escola: desde cedo, muitas jovens enfrentam a sobrecarga da dupla jornada, conciliando exigências acadêmicas com responsabilidades domésticas precocemente atribuídas às mulheres. Como observam Silva (2009) e Saffioti (2013), essa divisão sexual do trabalho, aprofundada pelas lógicas do capitalismo, destina às mulheres as funções reprodutivas e afetivas, marginalizando sua atuação produtiva e desqualificando suas competências. Esse quadro ajuda a explicar por que, mesmo com avanços na EPT, as trajetórias femininas seguem marcadas por assimetrias de prestígio, poder e reconhecimento.

Como observa Tabak (2002), embora tenha havido avanço na presença feminina em cursos científicos entre 1970 e 1990, esse crescimento foi insuficiente para romper a segregação nas áreas de maior prestígio. Um dado emblemático é o Prêmio Nobel: até o início dos anos 2000, apenas 11 mulheres haviam sido laureadas entre 444 premiações, revelando o apagamento histórico das contribuições femininas em escala internacional. Essa exclusão não decorre de falta de interesse ou qualificação, mas de um sistema estruturado para restringir reconhecimento, prestígio e autoridade das mulheres.

Como argumenta Bourdieu (2002), as instituições tendem a reproduzir as hierarquias simbólicas preexistentes, mantendo o poder concentrado nas mãos daqueles socialmente legitimados a exercê-lo, sobretudo os homens, no caso da ciência e da tecnologia. Romper com essa lógica exige mais do que políticas de inclusão: requer uma transformação estrutural, cultural e epistêmica, capaz de questionar os próprios critérios de autoridade e reconhecimento.

Atualmente, a presença feminina em cargos de chefia na Educação Profissional e Tecnológica continua significativamente inferior à dos homens, refletindo a reprodução simbólica do poder, que associa o masculino à autoridade e o feminino às funções de apoio e cuidado. Desde a criação das escolas técnicas, essa desproporção expressa a predominância histórica masculina nos espaços decisórios, especialmente nos postos de maior prestígio e visibilidade institucional. Como destaca Cardoso (2012, p. 148), “o poder, a condução e a tomada das decisões fundamentais que norteiam os rumos da escola ainda se concentram em mãos masculinas”.

A inserção das mulheres nos espaços de gestão e decisão é relativamente recente e ainda marcada por profunda sub-representação, revelando que a suposta neutralidade institucional oculta filtros baseados em gênero. Mesmo quando ocupam cargos de chefia ou funções gratificadas, muitas servidoras são direcionadas a áreas consideradas de apoio, enquanto os homens concentram-se nos postos de decisão estratégica. Esse fenômeno corresponde ao que Saffioti (2004) denomina “*discriminação institucional indireta*”, isto é, mecanismos de segregação que persistem mesmo em contextos de igualdade formal.

Além disso, as servidoras docentes e técnico-administrativas continuam enfrentando processos de segregação ocupacional, tanto na dimensão horizontal (entre áreas distintas) quanto vertical (nos níveis hierárquicos de prestígio). Tais mecanismos revelam como a divisão sexual do trabalho se inscreve na própria organização institucional, delimitando os espaços de atuação e reconhecimento acessíveis às mulheres. Essas desigualdades se manifestam tanto na deslegitimação simbólica cotidiana quanto em formas materiais, como precarização dos vínculos, guetização de funções, desigualdade salarial e reconhecimento limitado da autoridade profissional feminina. Mesmo plenamente qualificadas, as mulheres ainda enfrentam resistências cotidianas que reafirmam a lógica patriarcal arraigada no funcionamento das instituições educacionais.

Como já analisado na seção anterior, a exclusão feminina nos espaços de poder institucionaliza-se por meio de mecanismos sutis como o teto de vidro, que, mesmo diante de altos níveis de qualificação, restringe silenciosamente o avanço das mulheres na hierarquia educacional. Sustentado por normas culturais internalizadas, esse teto restringe o avanço das mulheres nos espaços de liderança e poder decisório da Educação Profissional e Tecnológica.

Embora avanços tenham sido conquistados, as mulheres continuam enfrentando obstáculos estruturais e simbólicos que limitam sua plena inserção nas áreas técnicas. Como observa Bourdieu (2002), a dominação simbólica é eficaz justamente por não parecer coerção, mas escolha individual, tornando ainda mais difícil sua desnaturalização e enfrentamento. A resistência institucional, o acúmulo de funções e os preconceitos persistentes revelam que o “teto de vidro” permanece atuante, reproduzido por práticas institucionais e culturais que perpetuam a desigualdade sob novas formas.

A análise histórica desenvolvida nesta seção revela como a exclusão feminina nos espaços de poder da Educação Profissional e Tecnológica foi sendo atualizada ao longo do tempo, deslocando-se de formas abertas de exclusão para mecanismos sutis de segregação, desvalorização e invisibilização. Apesar da ampliação numérica da presença feminina na EPT,

essas estruturas simbólicas seguem limitando a legitimidade do poder feminino e reproduzindo padrões que associam autoridade à masculinidade. O percurso histórico confirma a persistência das “organizações generificadas” (Acker, 2006) e da injustiça epistêmica (Fricker, 2007), indicando que a naturalização da ausência feminina segue como obstáculo estrutural. Portanto, essa historicidade confirma que os avanços numéricos não foram suficientes para transformar as estruturas institucionais, preparando o terreno para a análise dos desafios contemporâneos na seção 2.4.

#### 2.4 MULHERES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: AVANÇOS, DESIGUALDADES E ACESSO AO PODER

A seção anterior evidenciou que a exclusão histórica das mulheres nos campos técnicos e científicos moldou trajetórias educacionais atravessadas por barreiras simbólicas, institucionais e afetivas. Nesta seção, o olhar desloca-se para o presente, com base em dados estatísticos contemporâneos que permitem dimensionar a permanência da segregação horizontal e vertical na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tanto nas matrículas quanto na carreira docente e nos cargos de gestão. O objetivo é verificar se o aumento da presença feminina se traduz em efetiva redistribuição simbólica de poder institucional.

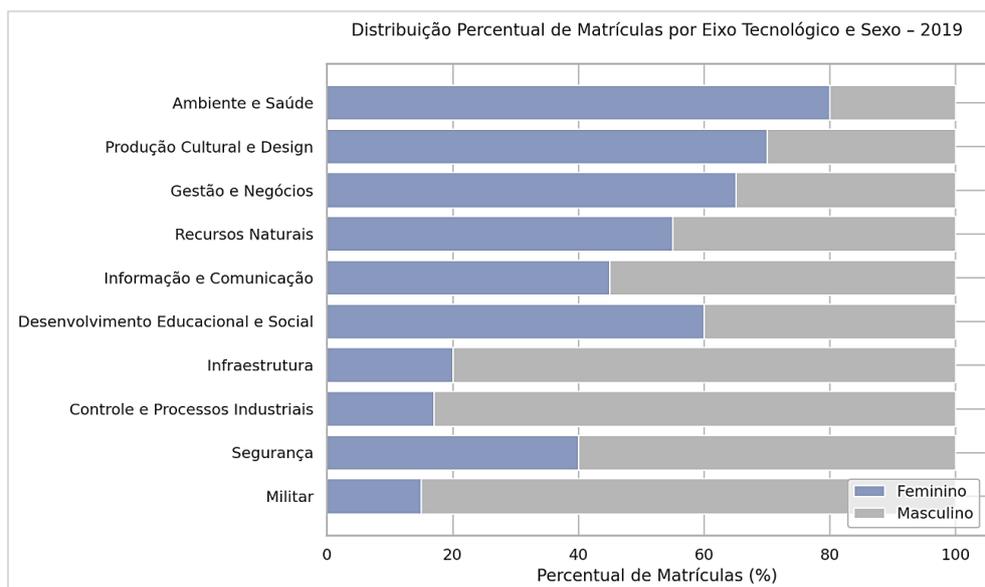
A análise apoia-se em autoras e autores que problematizam a reprodução simbólica da desigualdade (Scott, 1990; Bourdieu, 2002; Acker, 1990), a exclusão epistêmica (Fricker, 2007) e as opressões interseccionais (Crenshaw, 2002; Akotirene, 2018). Tomados como eixo teórico central, esses marcos se articulam a estudos empíricos e críticos (Bruschini, 2007; Gutierrez, 2016; Vaz, 2013; Boehm, 2021; Gontijo e Melo, 2017; Garcia e Sedeño, 2002), além de perspectivas político-epistêmicas que defendem a pluralização do conhecimento e a crítica ao colonialismo (Harding, 1996; Lugones, 2014; Gonzalez, 1988; Carneiro, 2003). Em conjunto, formam a hierarquia aqui adotada: referenciais estruturantes; estudos de reforço empírico; e eixo político-epistêmico, permitindo tratar a desigualdade de gênero na EPT como fenômeno estrutural que articula números, trajetórias e disputas simbólicas.

Apesar do avanço numérico das mulheres, esse movimento ainda não rompe com as lógicas organizacionais generificadas. Tais lógicas se expressam pela reprodução simbólica da desigualdade, legitimada pelo discurso da neutralidade e da meritocracia, como já analisava Bourdieu (2002) ao discutir os mecanismos de dominação legítima que naturalizam hierarquias.

Entre 2013 e 2019, as mulheres representaram, em média, 55,9% das matrículas na EPT, com tendência de crescimento a partir de 2016 (INEP, 2020b). Esse avanço, no entanto, não se traduziu em redistribuição efetiva de autoridade simbólica e institucional. Embora sejam maioria nas matrículas, as mulheres seguem canalizadas para eixos tradicionalmente associados ao feminino, o que precariza suas trajetórias e confirma a permanência de desigualdades estruturais (Bourdieu, 2002; Connell, 2009).

O Gráfico 4 explicita essa dinâmica: em 2019, as mulheres eram 80% em Ambiente e Saúde e 70% em Produção Cultural e Design, enquanto os homens compunham 83% em Controle e Processos Industriais e 80% em Infraestrutura. Esses últimos campos são socialmente valorizados por sua complexidade técnica e maior retorno econômico. Tais dados confirmam que a segregação horizontal restringe as mulheres a áreas de menor prestígio e retorno econômico, precarizando suas trajetórias.

Gráfico 4 – Matrículas em Cursos de Qualificação Profissional por Eixo Tecnológico e Sexo – 2019



Fonte: Anuário Estatístico da Educação Profissional e Tecnológica. Ano base 2019.

A lógica de exclusão que atravessa a Educação Profissional também se manifesta no Ensino Superior, perpetuando a segmentação de gênero nas áreas de maior prestígio técnico-científico. Embora as mulheres sejam maioria entre os universitários desde 2012, continuam sub-representadas em campos como Engenharia (32%) e Tecnologias da Informação (18%), percentuais praticamente inalterados na última década. Esses números revelam a rigidez das

fronteiras simbólicas que estruturam o campo educacional e limitam o acesso feminino aos espaços de maior valorização social.

A Tabela 1 sintetiza essa dinâmica ao longo de uma década, evidenciando a permanência de barreiras simbólicas e estruturais que dificultam o acesso feminino às áreas de maior prestígio na formação superior. Esse dado confirma, como já apontava Acker (1990), que organizações educacionais apenas aparentam neutralidade, sendo moldadas por padrões masculinos de autoridade e excelência.

Tabela 1 – Participação feminina e masculina no Ensino Superior, por área de formação (2012–2022)

Área de Formação	Homens (2012)	Mulheres (2012)	Homens (2022)	Mulheres (2022)
Total dos Universitários	43%	57%	41%	59%
Engenharia, Produção e Construção	68%	32%	68%	32%
Computação e Tecnologias da Informação (TIC)	85%	15%	82%	18%

Fonte: Censo da Educação Superior (MEC/Inep, 2024)

Embora a presença feminina tenha crescido, a masculinização das áreas tecnológicas persiste, associando excelência técnica ao masculino. A divisão sexual do trabalho permanece enraizada nas estruturas educacionais e reproduz desigualdades de poder, sustentadas pela violência simbólica (Bourdieu, 2002), já discutida anteriormente. Como analisou Acker (1990), as instituições educacionais funcionam como organizações generificadas, isto é, espaços que aparentam neutralidade, mas que reproduzem desigualdades por meio de padrões masculinos de autoridade e reconhecimento. Essa lógica se manifesta tanto de forma horizontal, pela concentração das mulheres em áreas de menor prestígio, quanto de forma vertical, pela exclusão dos espaços de comando. Estudos empíricos confirmam esse padrão: Bruschini (2007), Gutierrez (2016), Gontijo e Melo (2017) e Garcia e Sedeño (2002) demonstram como, mesmo sem barreiras legais explícitas, persistem mecanismos sutis que confinam as mulheres a posições de menor prestígio.

A exclusão das mulheres das redes informais de prestígio e circulação de ideias, fundamentais para o reconhecimento acadêmico e institucional, é expressão clara do que Fricker (2007) denominou injustiça epistêmica, já discutida anteriormente: a negação de credibilidade e legitimidade a determinados grupos. Essa marginalização compromete suas trajetórias e restringe o reconhecimento, sendo frequentemente mascarada pelo discurso

meritocrático. Estudos como os de Saffioti (1987) mostram como essa dinâmica se reproduz historicamente, sustentando assimetrias de poder.

Marinho *et al.* (2019) destacam que, apesar de suas contribuições históricas, as mulheres cientistas continuam ausentes dos espaços formais de validação do conhecimento. Esse apagamento reforça estereótipos que associam o saber técnico-científico ao masculino e marginaliza epistemologias alternativas. Trata-se de um processo de deslegitimação estrutural que configura injustiça epistêmica, como já discutido anteriormente a partir de Fricker (2007), ao negar às mulheres tanto a autoridade intelectual quanto o direito de serem reconhecidas como produtoras legítimas de conhecimento.

Em contraponto, autoras do eixo político-epistêmico defendem a pluralização dos saberes. Harding (1996), Gonzalez (1988) e Lugones (2014) mostram que desafiar o conhecimento hegemônico requer incorporar matrizes críticas e decoloniais, que revelem como o campo científico e tecnológico é atravessado por relações de poder. No contexto da EPT, essa reorientação é fundamental para romper a reprodução da exclusão simbólica e epistêmica.

A análise quantitativa da distribuição de matrículas, cargos docentes e funções de gestão confirma que as desigualdades simbólicas não são abstratas: traduzem-se em barreiras concretas ao avanço profissional. Entre os principais entraves, destaca-se a sobrecarga da dupla jornada, que compromete a progressão na carreira e impacta diretamente a saúde física e mental das mulheres.

Dados do IBGE (2018) mostram que as mulheres dedicam muito mais tempo ao cuidado familiar do que os homens, o que restringe sua inserção em processos de formação, redes de apoio e oportunidades de ascensão institucional. Isso demonstra que a desigualdade não se limita ao espaço educacional, mas é retroalimentada pela divisão sexual do trabalho doméstico.

A maternidade acentua essas barreiras. Segundo a SBPC (2021), mulheres com filhos enfrentam queda média de 30% na produtividade acadêmica nos cinco anos subsequentes ao nascimento. Na prática, a maternidade se converte em critério de penalização institucional, com impactos tanto na qualidade de vida quanto na ascensão profissional.

Sob a ótica da interseccionalidade (Crenshaw, 2002; Akotirene, 2018), a desigualdade de gênero revela-se ainda mais profunda: mulheres negras e de baixa renda enfrentam um sistema de opressões entrecruzadas, combinando trabalho produtivo, reprodutivo e o peso do racismo estrutural. Como destacam Gonzalez (1988) e Carneiro (2003), essas opressões não se somam de forma linear, mas se entrelaçam e se potencializam mutuamente.

A ausência de políticas públicas de cuidado, somada à desvalorização estrutural do trabalho reprodutivo, aprofunda a segregação ocupacional e sustenta a lógica que empurra mulheres pobres e racializadas para nichos menos valorizados, mesmo quando possuem alta escolaridade (Vaz, 2013; Boehm, 2021). Esse processo naturaliza desigualdades e invisibiliza os custos sociais e institucionais que recaem desproporcionalmente sobre as mulheres.

Do ponto de vista institucional, a subutilização da força de trabalho feminina, sobretudo nos cargos de liderança, não representa apenas uma injustiça histórica. É também um desperdício estratégico: estudos demonstram que a presença de mulheres em posições de comando amplia a inovação, a colaboração e a eficiência institucional (Eagly e Carli, 2007; ONU Mulheres, 2017). Negar esse potencial significa desperdiçar competências essenciais e comprometer a construção de instituições inclusivas.

As próprias estruturas do serviço público revelam mecanismos que perpetuam desigualdades de gênero muito além da esfera doméstica. Mesmo em um espaço regido pela isonomia salarial e pela ascensão por mérito, tais desigualdades persistem.

Apesar de representarem 59,3% do funcionalismo público (IPEA, 2017), as mulheres seguem sub-representadas em posições de liderança, especialmente no âmbito federal. Em 2017, ganhavam, em média, 24,2% a menos que os homens, reflexo tanto da desigualdade salarial quanto da concentração em carreiras historicamente desvalorizadas, como saúde, educação e assistência social (IPEA, 2019). Esses números demonstram que, mesmo no setor público, a igualdade formal não garante equidade substantiva.

Na EPT, essa lógica se acentua pela masculinização dos espaços de comando e pela desvalorização das funções associadas ao feminino. Mesmo excluindo o contingente militar, os homens compunham 54% dos vínculos civis federais (IPEA, 2019), evidenciando que as barreiras de gênero não se restringem ao setor privado, mas estão incorporadas às próprias estruturas do Estado, mesmo sob o discurso oficial de neutralidade e isonomia.

Esses números demonstram que a igualdade formal não garante equidade material: a suposta neutralidade institucional atua como dispositivo simbólico que mascara desigualdades históricas, legitimando privilégios masculinos sob a aparência de mérito. Esse diagnóstico remete ao conceito de organizações generificadas (Acker, 1990), já discutido anteriormente.

Mais do que descrever desigualdades, esse mapeamento estatístico precisa orientar políticas públicas com metas claras de inclusão, valorização profissional e democratização do acesso ao poder institucional. Para tanto, é fundamental que sejam acompanhadas por indicadores de desempenho e impacto, que permitam o monitoramento contínuo das estratégias

e de seus resultados. Entretanto, a escassez de dados desagregados por gênero, raça e classe dificulta diagnósticos precisos e, portanto, o desenvolvimento de políticas eficazes.

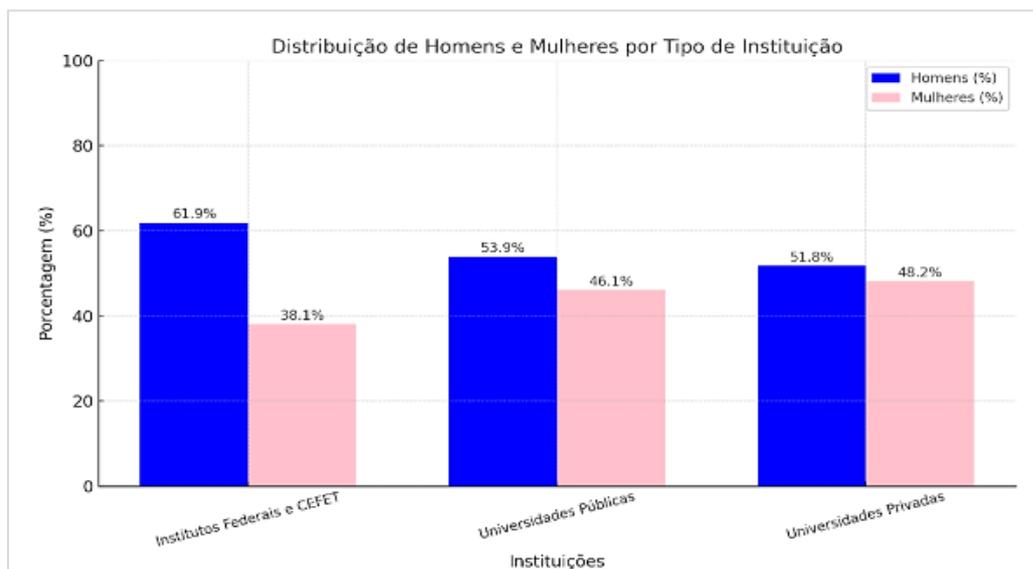
As estatísticas revelam que essa desigualdade também se manifesta na distribuição de gênero nas matrículas e na docência da EPT. Nos cursos técnicos, observa-se um padrão persistente: apesar de representarem 58,2% das matrículas em 2022, as mulheres continuam concentradas em áreas associadas ao cuidado e sub-representadas nas de maior prestígio técnico, como engenharia, produção industrial e segurança (Dalle, 2024). Esse dado é central, pois evidencia que a segregação horizontal, já analisada anteriormente, tem implicações diretas na inserção laboral, reforçando a precarização das trajetórias femininas em setores de menor valorização.

Esse padrão também se reproduz no corpo docente. Embora as mulheres representassem 46,8% dos professores no ensino superior público em 2018, esse percentual caía para 35% nos Institutos Federais e para menos de 30% nos Cefets (INEP, 2020). Esse gradiente revela uma contradição estrutural: justamente onde o capital técnico e simbólico é maior, a presença feminina diminui drasticamente.

O Gráfico 5 evidencia esse padrão, confirmando que a masculinização do magistério técnico não é apenas estatística: trata-se de um processo que produz um ethos institucional que associa competência técnica e autoridade ao masculino, naturalizando critérios seletivos de reconhecimento e desqualificando estilos alternativos de liderança. Essa leitura dialoga diretamente com a noção de violência simbólica de Bourdieu (2002), já discutida anteriormente.

Essa lógica de naturalização reforça a deslegitimação de estilos de docência e liderança identificados como femininos, limitando a pluralidade de referências nos espaços de autoridade.

Gráfico 5 -Distribuição de homens e mulheres por tipo de instituição



Fonte: Dados da pesquisa, 2025

A sub-representação feminina nas áreas técnicas tem origem em uma exclusão estrutural e histórica que afeta tanto o ingresso quanto a permanência de mulheres nos cursos superiores em Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM). Segundo relatório da UNESCO (2018), apenas 35% dos estudantes dessas áreas são mulheres, sendo frequente o abandono antes da conclusão, com altas taxas de evasão e baixa continuidade na pós-graduação. Trata-se de um processo cumulativo de exclusão: as desigualdades no ingresso reforçam as dificuldades de permanência, e estas, por sua vez, limitam a diversidade na docência técnica e tecnológica, empobrecendo os ambientes institucionais e restringindo a pluralidade epistêmica.

Como analisado na seção 2.3, a histórica exclusão das mulheres da formação técnica comprometeu a constituição de um repertório simbólico de pertencimento feminino aos campos científicos e tecnológicos, perpetuando uma ausência que não é apenas numérica, mas epistemológica. Essa ausência repercute na escassez de modelos de referência e na dificuldade de ascensão em cargos de liderança, consolidando um ciclo de exclusão que se retroalimenta, um exemplo claro da injustiça epistêmica (Fricker, 2007).

No Brasil, os dados do INEP (2020) reforçam a persistência das assimetrias: em 2019, a participação feminina nos cursos de engenharia era de apenas 21,6% e de 13,3% em computação e tecnologias da informação. Esses percentuais comprometem a renovação geracional feminina no magistério técnico-científico e demonstram que a desigualdade se projeta desde a formação inicial até a docência.

Além das assimetrias entre os tipos institucionais, os dados revelam também padrões regionais que intensificam a desigualdade de gênero na EPT. A Rede Federal reúne aproximadamente 80 mil servidores, entre docentes e técnicos-administrativos. Desses, 56% são homens e 44% são mulheres, conforme indica a Tabela 2. Embora a presença feminina tenha aumentado, sobretudo nos cargos técnico-administrativos, a desigualdade persiste de forma expressiva nas funções docentes e se acentua ainda mais nos espaços de direção e tomada de decisão.

Tabela 2 – Distribuição de servidores por gênero nos Institutos Federais, por região (2020)

Região	Homens (%)	Mulheres (%)	Total
Sul	52% (6.714)	48% (6.146)	12.860
Sudeste	57% (10.905)	43% (8.066)	18.971
Centro-Oeste	54% (4.551)	46% (3.883)	8.434
Nordeste	58% (14.904)	42% (10.698)	25.647
Norte	56% (5.103)	44% (3.938)	9.041
Brasil	56% (42.177)	44% (32.731)	74.908

Fonte: Painel Estatístico de Pessoal - janeiro de 2020.

A Tabela 2 confirma a prevalência masculina em todas as regiões, padrão mais intenso no Nordeste e no Norte, o que mostra como a desigualdade é modulada por contextos regionais e socioculturais. Como destacam Crenshaw (2002) e Akotirene (2018), a leitura interseccional é fundamental para compreender que as desigualdades de gênero não se manifestam de forma homogênea, mas se entrelaçam a marcadores como raça, classe e território. Esse olhar ajuda a explicar por que, nessas regiões, a presença feminina muitas vezes se restringe a funções subalternas ou invisibilizadas, mesmo quando o ingresso numérico cresce. Estudos de Gonzalez (1988) e Carneiro (2003) reforçam como o racismo estrutural e o colonialismo epistêmico moldam essas disparidades, restringindo o acesso ao prestígio, à liderança e ao reconhecimento institucional.

Portanto, como aponta Lugones (2014), é fundamental considerar os efeitos do racismo estrutural e do colonialismo epistêmico que atravessam a experiência das mulheres racializadas, cuja autoridade institucional tende a ser sistematicamente deslegitimada. A análise regional ganha força crítica apenas quando associada à leitura interseccional, que evidencia como desigualdades se entrelaçam e se reproduzem no interior da própria Rede Federal. Assim, a análise da presença feminina na Rede Federal exige segmentação por carreiras e regiões: caso contrário, a agregação numérica produz a aparência ilusória de avanço, ocultando zonas críticas de exclusão estrutural.

A seguir, analisam-se comparativamente as carreiras docentes e técnico-administrativas, destacando as lógicas institucionais que reproduzem a desigualdade de gênero.

Tabela 3 – Distribuição de servidores por sexo e carreira na Rede Federal de EPT (2025)

Carreira	Fem	Mas	Total	% Fem	% Mas
Docente EBTT	1728320	1725859	3454179	50.0%	50.0%
Magistério Superior	12387	19813	32200	38.5%	61.5%
Técnico-Administrativo	1480667	1960406	3441073	43.0%	57.0%

(valores em milhares e percentuais)

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Painel Estatístico de Pessoal – Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos (2025)

A análise da distribuição dos servidores por sexo revela que as desigualdades de gênero persistem mesmo nas carreiras que, em um primeiro olhar, sugerem paridade. Em 2025, as mulheres compunham 50% do corpo docente da carreira EBTT, o que poderia indicar equilíbrio. Entretanto, quando se observa o Magistério Superior, carreira de maior prestígio acadêmico e científico, a presença feminina cai para 38,5%. Esse contraste demonstra que, quanto maior o capital simbólico e científico, mais acentuada é a exclusão feminina.

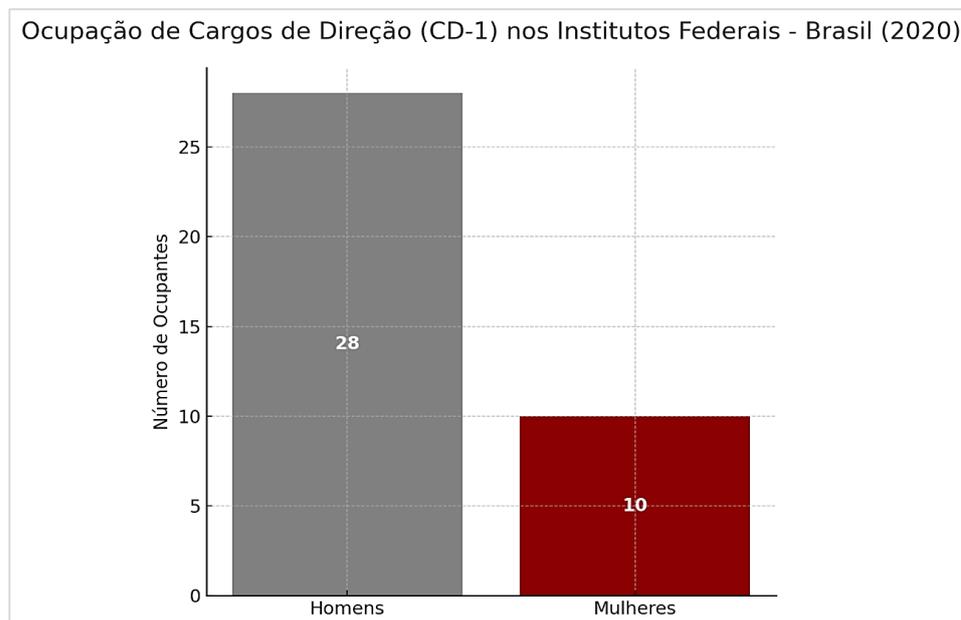
Esses dados revelam que, mesmo quando há paridade estatística, o acesso ao prestígio continua bloqueado por barreiras invisíveis, expressão do teto de vidro nas carreiras docentes da Rede Federal.

Na carreira técnico-administrativa, a desigualdade de gênero também é expressiva: as mulheres representam apenas 43% do total, mesmo em áreas tradicionalmente associadas ao trabalho feminino. Essa contradição evidencia que a associação simbólica entre trabalho administrativo e feminilidade não assegura paridade, pois as hierarquias institucionais operam como mecanismos de contenção.

Esse quadro confirma que a exclusão feminina na Rede Federal não se restringe aos espaços de prestígio: atravessa toda a estrutura organizacional, afetando desde as funções de base até os cargos de comando. A predominância masculina, transversal a todos os níveis, reforça a tese de que o acesso feminino à EPT segue condicionado por estereótipos de gênero, normas implícitas e barreiras institucionais silenciosas.

Em 2020, a distribuição de cargos de direção-geral nos Institutos Federais e Cefets já evidenciava a desigualdade: as mulheres ocupavam pouco mais de um terço dessas funções (Gráfico 6).

Gráfico 6 – Sub-representação feminina nos cargos de Direção-Geral (CD-1) da Rede Federal de Educação Profissional<sup>4</sup>



Fonte: Painel Estatístico de Pessoal, 2020.

O Gráfico 6 expressa essa desigualdade de forma contundente: em 2020, apenas 10 das 38 instituições da Rede Federal contavam com mulheres nos cargos de Direção-Geral (CD-1), representando 26% do total. O dado territorializado mostra que a desigualdade se modula de forma distinta: na região Sudeste, nenhuma das nove instituições tinha liderança feminina, revelando desigualdade ainda mais acentuada.

Mais do que números, esse quadro mostra que a exclusão não é homogênea: ela se territorializa, criando zonas críticas de desigualdade. A predominância masculina nas lideranças institucionais sustenta uma cultura que associa prestígio e autoridade à masculinidade, dificultando o reconhecimento das mulheres mesmo quando altamente qualificadas e respaldadas por suas comunidades. É o que Bourdieu (2002, p. 97) denomina violência simbólica.

A Tabela 4 mostra que, na educação básica, 80,6% das direções escolares eram ocupadas por mulheres, sobretudo em funções de menor prestígio. O contraste com a Rede Federal é significativo: na educação básica, a autoridade feminina é amplamente aceita onde o poder é difuso, mas se esvanece nas instâncias de maior prestígio, como reitorias.

<sup>4</sup> A tabela não inclui dados referentes aos Cefets de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, ao Colégio Pedro II e à Universidade Tecnológica Federal do Paraná, devido à ausência dessas instituições no recorte disponibilizado pelo Painel Estatístico de Pessoal do Governo Federal (2020). Por esse motivo, apresenta informações de 38 instituições, em vez das 42 que compõem o total da Rede Federal.

Tabela 4 – Número de Diretores na Educação Básica por Dependência Administrativa, segundo o Sexo – 2024

Sexo	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Total	163.987	124.612	675	27.792	96.145	39.375
Masculino	31.854	25.676	498	9.389	15.789	6.178
Feminino	132.133	98.936	177	18.403	80.356	33.197

Fonte: Elaborada pela própria com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil. Inep, 2024d).

Esse contraste evidencia a desigualdade estrutural entre os diferentes níveis do campo educacional: enquanto as mulheres ocupam 80,6% das direções escolares na educação básica, representam apenas 28,6% das reitorias da Rede Federal (Tabela 5). Ou seja, a participação feminina expande-se nas posições de baixo prestígio e rarefaz-se no topo da hierarquia.

Essa diferença ilumina a arquitetura hierárquica da desigualdade: a autoridade feminina é admitida nas funções cotidianas, mas bloqueada nos espaços de maior consagração simbólica. Esse funcionamento revela, de modo exemplar, o que Acker (1990) conceitua como organizações generificadas, já discutidas anteriormente,

A sub-representação feminina nas reitorias revela que, apesar de avanços quantitativos, o acesso encontra seu limite justamente no topo da hierarquia institucional. Como adverte Scott (1990), o gênero é uma categoria de poder que organiza relações sociais e institucionais. Assim, a desigualdade não se dissolve pela simples entrada das mulheres no espaço público: ela se reinscreve nas instâncias de maior prestígio, produzindo novas formas de exclusão.

Tabela 5 – Distribuição Nacional de Reitores(as) por Sexo nas Instituições da Rede Federal (2025)

Sexo	Quantidade	%
Feminino	12	28.6%
Masculino	30	71.4%

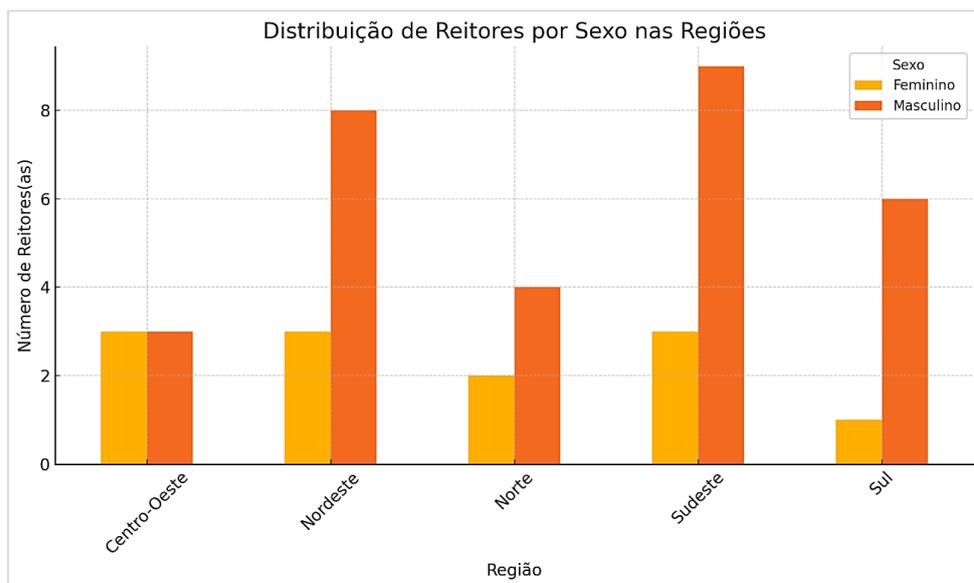
Fonte: Dados organizados pela autora a partir de levantamento institucional (2025).

A Tabela 5 mostra que, em 2025, apenas 12 das 42 instituições da Rede Federal estavam sob liderança feminina (28,6%). Embora haja um leve aumento em relação a 2020, a hierarquia superior da Rede segue hegemonicamente masculina, revelando que os avanços numéricos não alteraram de forma substantiva a distribuição de poder.

Esse dado é revelador: mesmo quando a presença feminina cresce em termos absolutos, persistem barreiras simbólicas e institucionais que limitam o acesso ao núcleo de maior consagração institucional. A análise à luz de Bourdieu (2002) permite compreender esse cenário como manifestação da dominação legítima, já discutida anteriormente.

Assim, a própria imagem do reitor tende a ser associada a atributos como racionalidade, autoridade e imparcialidade, todos inscritos em um habitus masculino dominante. Por isso, mesmo mulheres altamente competentes enfrentam processos de deslegitimação, já que suas trajetórias não se ajustam ao modelo hegemônico de liderança, historicamente masculinizado.

Gráfico 7 – Distribuição Regional de reitores por sexo



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

O Gráfico 7 reforça essa leitura ao revelar desigualdades regionais: apenas no Centro-Oeste as mulheres alcançaram a paridade (50%) nas reitorias. Nas demais regiões, os índices seguem baixos: 33,3% no Norte, 27,3% no Nordeste, 25% no Sudeste e apenas 14,3% no Sul, o índice mais baixo registrado. Essas diferenças evidenciam que a exclusão não é homogênea, mas modulada por contextos socioculturais que tornam a resistência à ascensão feminina mais rígida em determinadas regiões.

O acesso das mulheres aos espaços de liderança não pode ser atribuído exclusivamente ao mérito individual. Como demonstram Marry e Pochic (2017), as poucas que conseguem romper o chamado “labirinto” institucional (Eagly; Carli, 2007) reúnem, em geral, condições excepcionais: excelência acadêmica, redes de apoio e ambientes institucionais menos hostis. Ascender à reitoria, portanto, exige muito mais do que mérito: requer estratégias de resistência em estruturas historicamente não desenhadas para acolher mulheres.

Esses obstáculos não são episódicos nem isolados. Estão profundamente enraizados em estruturas históricas, culturais e institucionais que conferem legitimidade a determinados perfis

de liderança enquanto silenciam outros. Trata-se, como analisa Bourdieu (2002), de um poder legitimado pela naturalização de hierarquias apresentadas como neutras e universais.

Quando olhamos para a sub-representação das mulheres em cargos de poder e autoridade simbólica, não se trata de mera questão numérica, mas de um mecanismo profundo de exclusão institucional e simbólica que deslegitima estilos e saberes e tensiona o reconhecimento de suas lideranças.

Romper com esse enquadramento demanda, antes de tudo, visibilizar e legitimar as trajetórias das mulheres que desafiam a lógica dominante, reivindicando reconhecimento institucional e autoridade epistêmica. A presença das 12 reitoras atualmente em exercício na Rede Federal constitui gesto político de resistência e enfrentamento às engrenagens institucionais que historicamente buscaram apagá-las.

Essa visibilização tem papel estratégico na disputa simbólica pelo pertencimento e pela autoridade. Ao romper com o silêncio institucional, amplia referências de liderança feminina e questiona os modelos tradicionais de poder. Mais do que estatística, sua presença reconfigura o imaginário institucional, inscrevendo novas possibilidades de legitimidade para as mulheres.

No eixo político-epistêmico, Crenshaw (2002) ressalta a importância de destacar trajetórias específicas, incluindo origens e percursos, para revelar os marcadores sociais que moldam o acesso ao topo da hierarquia educacional. Reconhecer essas mulheres é promover uma forma ativa de justiça epistêmica, já discutida anteriormente a partir de Fricker (2007).

O Quadro 6 apresenta o levantamento inédito produzido para esta pesquisa, sistematizando informações sobre as 12 mulheres que ocupam atualmente cargos de direção-geral ou reitoria na Rede Federal. Embora representem apenas 28,6% do total, essas trajetórias expressam resistências institucionais, simbólicas e culturais. Sua presença, ainda minoritária, é também sinal de enfrentamento e possibilidade de transformação.

Quadro 6 – Reitoras da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2025)

Nome	Instituição	Estado	Região
Nilra Jane Filgueira Bezerra	IFRR	Roraima	Norte
Ana Paula Palheta Santana	IFPA	Pará	Norte
Oneida Cristina Gomes Barcelos Irigon	IFG	Goiás	Centro-Oeste
Veruska Ribeiro Machado	IFB	Distrito Federal	Centro-Oeste
Elaine Borges Monteiro Cassiano	IFMS	Mato Grosso do Sul	Centro-Oeste
Mary Roberta Meira Marinho	IFPB	Paraíba	Nordeste
Ruth Sales Gama de Andrade	IFS	Sergipe	Nordeste
Luzia Matos Mota	IFBA	Bahia	Nordeste
Carla Simone Chamon	CEFET-MG	Minas Gerais	Sudeste
Joaquina Aparecida Nobre da Silva	IFNMG	Minas Gerais	Sudeste
Ana Paula Giroux Leitão	CPII	Rio de Janeiro	Sudeste
Nídia Heringer	IFFar	Rio Grande do Sul	Sul

Fonte: Dados organizados pela autora a partir de levantamento institucional, 2025.

A sistematização inédita dessas informações demonstra que a memória institucional da Rede Federal foi historicamente seletiva, privilegiando figuras masculinas e relegando as mulheres a um lugar periférico. Ao inscrever essas trajetórias femininas, constitui um ato de reparação simbólica e de justiça epistêmica (Fricker, 2007).

A trajetória dessas mulheres rumo à liderança institucional ilustra o que Eagly e Carli (2007) denominam “labirinto”: não um único obstáculo visível, mas um percurso sinuoso, fragmentado e repleto de barreiras intermitentes. Esse labirinto exige esforço contínuo de adaptação, resistência e reinvenção, sobretudo em instituições historicamente moldadas por e para trajetórias masculinas.

Estudos reforçam como a desigualdade é encoberta pelo discurso da meritocracia. Cardoso e Hanashiro (2018) mostram que entraves enfrentados pelas mulheres são frequentemente deslocados para o campo das supostas deficiências individuais, invisibilizando estruturas institucionais de exclusão. De forma semelhante, Andrade, Marques e Melo (2023) identificaram, em uma universidade federal, um descompasso: servidoras relataram sobrecarga e desvalorização, enquanto percepções masculinas minimizavam ou negavam esses obstáculos. Esses achados confirmam que a desigualdade também se perpetua nas representações institucionais.

No campo acadêmico, o teto de vidro continua operando como barreira invisível, porém eficaz, à ascensão das mulheres nas instâncias decisórias, como reitorias, comitês científicos e editoriais. Vaz (2013) observa que tais barreiras comprometem o acesso das mulheres a

recursos, redes de influência e reconhecimento institucional, restringindo não apenas o avanço individual, mas também a diversidade epistêmica.

Essas análises convergem para uma constatação central: a ascensão feminina não ocorre em contexto neutro, mas em instituições que naturalizam desigualdades sob a aparência de justiça meritocrática, apresentando-as como escolhas ou limitações individuais. Trata-se do funcionamento das organizações generificadas (Acker, 1990), que reproduzem privilégios masculinos e os legitimam como universais.

Assim, os dados e análises revelam que, embora a presença feminina na Educação Profissional e Tecnológica tenha avançado em termos quantitativos, as estruturas simbólicas e institucionais que sustentam o poder seguem operando segundo lógicas hierárquicas generificadas. O teto de vidro e o labirinto institucional não apenas persistem, mas também se reconfiguram e se sofisticam, exigindo das mulheres estratégias contínuas de enfrentamento, negociação e reinvenção para permanecer e se afirmar nos espaços de decisão.

A presença feminina, mesmo quando estatisticamente expressiva, não implica redistribuição efetiva de poder. Esse quadro evidencia a força da violência simbólica (Bourdieu, 2002, p. 97) que operam cotidianamente nas instituições educacionais. Trata-se de deslocar o debate da mera quantificação para a disputa por autoridade, legitimidade e reconhecimento institucional, dimensões atravessadas também pela injustiça epistêmica (Fricker, 2007).

A equidade de gênero na EPT não será alcançada apenas com maior presença numérica ou paridade formal. Ela requer o reconhecimento de formas plurais de autoridade e liderança, rompendo com a universalização do modelo masculino como critério exclusivo de legitimidade. Nesse ponto, corre-se o risco de reproduzir epistemicídio (Carneiro, 2003; Gonzalez, 1988) caso as matrizes críticas e decoloniais não sejam incorporadas. Nesse sentido, o eixo político-epistêmico é crucial: autoras como Harding (1996) e Lugones (2014) defendem que a transformação passa pela pluralização epistêmica, pela valorização de diferentes matrizes de saber e pela crítica ao colonialismo epistêmico que moldou as instituições educacionais.

Ao valorizar a escuta e a visibilização das trajetórias femininas, abre-se caminho para tensionar e transformar as lógicas de exclusão a partir de dentro das instituições. Os dados quantitativos e estatísticos apresentados nesta seção evidenciam a persistência das desigualdades estruturais e demonstram que a presença feminina, embora crescente, não se converte automaticamente em redistribuição de poder. É nesse ponto que a pesquisa se volta às pioneiras: o capítulo seguinte mergulha em suas narrativas, dando voz às mulheres que ocuparam cargos de direção entre 1909 e 2008. Ao compor um mosaico de experiências

femininas, essas histórias tensionam o silêncio institucional e reconfiguram sentidos de pertencimento, poder e autoridade na Rede Federal. Trata-se de reivindicar o reconhecimento institucional como dimensão essencial da justiça epistêmica e da equidade de gênero.

### **CAPÍTULO 3. AS PRIMEIRAS DIRETORAS DA REDE FEDERAL: PARTICIPAÇÃO FEMININA E RUPTURAS NO TETO DE VIDRO**

Ao longo das décadas, a presença de mulheres na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) ampliou-se em vários segmentos institucionais. No entanto, essa expansão quantitativa não se converteu, de forma proporcional, em ocupação de cargos de direção e comando. Este capítulo analisa as primeiras mulheres que romperam essa barreira simbólica ao ocuparem, pela primeira vez, o posto mais alto de gestão em suas instituições. Ao adentrar esse espaço até então masculino, essas mulheres não apenas transgrediram normas tácitas de gênero, como também tornaram visível a estrutura que sustenta o chamado “teto de vidro”. Como apresentado no Capítulo 2, a progressão analítica aqui é deliberada: retomamos a desigualdade estrutural para, em seguida, observar como ela se materializa nas trajetórias das pioneiras.

A análise empreendida fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, com base nas entrevistas realizadas com dez ex-diretoras da Rede Federal. Ao reconstruir suas trajetórias, desafios e estratégias de resistência, buscamos compreender como as desigualdades de gênero se expressam no cotidiano da gestão pública educacional e de que modo essas mulheres tensionaram, enfrentaram ou ressignificaram as estruturas simbólicas e materiais que limitam o exercício feminino do poder.

Corpus e limites: foram consideradas dez entrevistas com ex-diretoras, com inclusão por disponibilidade e trajetória no cargo máximo. O número final reflete constrangimentos materiais (falecimento de potenciais participantes e uma recusa), o que configura uma amostra teórica suficiente para saturação das categorias, mas não pretensamente representativa do universo.

O referencial teórico mobilizado dialoga com autoras como Joan Scott (1995), Pierre Bourdieu (2002), Helena Hirata (2002), Danièle Kergoat (2007), Kimberlé Crenshaw (2002), Bruschini (1994, 2007), Rago (1998) e Connell (1995), entre outras, cujas contribuições permitem compreender as relações de gênero como construções históricas e simbólicas ancoradas em práticas institucionais desiguais. Nessa chave, a experiência das entrevistadas é lida menos como exceção ou anedota biográfica e mais como expressão de tensões estruturais que atravessam o campo educacional e o exercício da autoridade feminina.

A primeira seção (3.1) apresenta o perfil socioprofissional das dez ex-diretoras entrevistadas, destacando suas formações acadêmicas, trajetórias institucionais e características familiares. Os dados revelam que a maioria delas ascendeu à gestão por vias pedagógicas, em

áreas historicamente associadas ao feminino, como Pedagogia, Letras e Psicologia, o que evidencia uma naturalização da autoridade docente em detrimento da autoridade técnica. Quando presentes, formações em Engenharias e áreas técnicas tendem a exigir titulação mais elevada e trajetórias mais longas para reconhecimento equivalente. A análise desse perfil revela as desigualdades simbólicas que ainda delimitam os espaços de poder na Rede Federal.

Na seção 3.2, discutem-se os principais obstáculos enfrentados no exercício da gestão, a partir de dados empíricos e gráficos temáticos. As narrativas revelam um conjunto recorrente de dificuldades, que vão desde o preconceito de gênero e a violência simbólica até a sobrecarga de trabalho, os conflitos institucionais e a conciliação entre vida profissional e pessoal. Além de evidenciar a persistência de uma cultura organizacional assimétrica, os relatos demonstram como as formas de resistência cotidiana foram essenciais para a permanência dessas mulheres na função.

A terceira seção 3.3 sistematiza as categorias temáticas emergentes das entrevistas, com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2009). São abordadas dimensões como relações de poder, resistência à liderança feminina, conflitos com sindicatos, desigualdade de recursos, solidão institucional, além do reconhecimento e do legado construído ao longo das gestões. Cada categoria é analisada de forma crítica, articulando as narrativas às contribuições teóricas sobre gênero, trabalho e autoridade simbólica.

Por fim, a seção 3.4 reflete sobre os efeitos e permanências das trajetórias femininas após o exercício da direção. Muitas entrevistadas seguiram atuando na área educacional, transformando a experiência de gestão em capital simbólico e político. A continuidade de suas atuações revela não apenas o vínculo profundo com a educação pública, mas também o quanto suas trajetórias reconfiguram o que se entende por liderança feminina em um campo historicamente masculinizado.

Ao reunir dados, vozes e teorias, este capítulo busca visibilizar as rupturas protagonizadas pelas primeiras mulheres a ocupar cargos de direção na Rede Federal. Mais do que registrar experiências singulares, a proposta é compreender como suas trajetórias tensionam as fronteiras do poder institucional e revelam os mecanismos, visíveis e invisíveis, de exclusão e resistência que ainda operam no interior da educação pública brasileira.

### 3.1 TRAJETÓRIAS E ESTRATÉGIAS DAS PRIMEIRAS DIRETORAS: FORMAÇÃO, BARREIRAS E RESISTÊNCIA

As trajetórias das dez ex-diretoras entrevistadas evidenciam a diversidade de formações acadêmicas e percursos profissionais que culminaram no exercício de cargos de gestão. Ainda que predominem formações nas áreas de Humanas, chama atenção a presença de algumas gestoras com diplomas em cursos tradicionalmente masculinos, como Engenharia Elétrica, Engenharia Civil e Engenharia Mecânica.

Além da diversidade de formações, os caminhos trilhados até os cargos de direção refletiram mudanças nas dinâmicas institucionais e políticas de cada época. Algumas foram eleitas pela comunidade escolar, enquanto outras chegaram à função por indicação, revelando distintas formas de reconhecimento e legitimidade no interior das instituições.

Ainda que o eixo Sul-Sudeste historicamente concentre decisões estratégicas, experiências de liderança feminina também se consolidaram em outras regiões do país, como o Nordeste e o Norte, o que representa não apenas um deslocamento geográfico, mas também simbólico, pois desafia a centralização histórica do poder institucional e acadêmico no Sudeste. A pluralidade de cursos, incluindo licenciaturas em Química, Física e Matemática, além de formações em Arquitetura, Administração e Letras, evidencia a ausência de um modelo único de formação entre essas gestoras. Mais do que a formação acadêmica inicial, foi o acúmulo de capital institucional, construído em comissões, conselhos, coordenações e articulações políticas, que se revelou determinante para o acesso à direção. Tais elementos, que extrapolam a formação acadêmica formal, emergem como fatores centrais para a ascensão em ambientes historicamente marcados por uma cultura organizacional masculina.

As entrevistas realizadas com dez mulheres que ocuparam o cargo de diretora-geral em instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica compõem um conjunto expressivo de narrativas. Embora o projeto inicial previsse um número maior de participantes, fatores como o falecimento de algumas ex-diretoras e a recusa de uma delas limitaram o alcance da amostra. Apesar disso, os depoimentos reunidos permitem apreender aspectos centrais das trajetórias dessas mulheres, incluindo os obstáculos enfrentados e as estratégias construídas para resistir e permanecer em espaços historicamente ocupados por homens.

Com o intuito de sistematizar e interpretar os conteúdos das entrevistas de forma rigorosa, adotou-se a Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2009), com três movimentos: (i) pré-análise e definição do corpus; (ii) exploração do material e codificação; (iii) tratamento, inferência e interpretação. Complementarmente, foram elaborados gráficos e

quadros que sintetizam elementos recorrentes entre os perfis, como a formação acadêmica e os principais desafios vivenciados no exercício da gestão, favorecendo uma leitura comparativa das experiências relatadas.

Tais elementos serão aprofundados nas seções seguintes, com destaque para as dimensões simbólicas, institucionais e relacionais que atravessam essas trajetórias, assim como para os marcadores de poder que tensionaram e, por vezes, limitaram a atuação dessas mulheres no espaço da direção.

### **3.1.1 Perfil Socioprofissional das Primeiras Diretoras Entrevistadas**

O exame do perfil socioprofissional das primeiras diretoras entrevistadas constitui um passo fundamental para compreender como as desigualdades de gênero se inscrevem nas trajetórias de acesso ao poder institucional. Mais do que uma descrição biográfica, a análise dessas formações acadêmicas, percursos profissionais e condições familiares revela os mecanismos simbólicos e estruturais que delimitam os caminhos possíveis às mulheres em instituições historicamente marcadas pela cultura masculina. Como lembram Scott (1995) e Bourdieu (2002), gênero e poder são categorias indissociáveis: as escolhas profissionais, as rotas de ascensão e as credenciais de legitimidade não se explicam apenas por mérito individual, mas por disposições históricas que organizam o campo educacional e suas hierarquias de prestígio. Connell (1995) acrescenta que essas disposições operam dentro da ordem de gênero, sustentada por masculinidades hegemônicas que regulam os espaços de poder e a definição de autoridade legítima. Assim, o perfil das pioneiras não deve ser lido como um retrato estático, mas como expressão das tensões entre docência, técnica e gestão em um espaço institucional generificado.

Embora tenham percursos pessoais e profissionais diversos, as dez mulheres entrevistadas compartilham características comuns, sobretudo no que se refere à formação acadêmica inicial. Predominam as áreas de Humanas e Educação, como Pedagogia, Psicologia e Letras. Isso revela uma inserção histórica das mulheres em campos de saber socialmente considerados "femininos", mesmo em instituições voltadas à formação técnica e tecnológica.

Bruschini (1994, 2007) já havia demonstrado que a feminilização do magistério e das áreas de cuidado constitui uma das faces mais persistentes da divisão sexual do trabalho, o que explica a concentração de mulheres em percursos associados à docência.

Esse padrão de formação é coerente com a lógica histórica da divisão sexual do trabalho intelectual, segundo a qual as mulheres são direcionadas a campos considerados extensões de

papéis domésticos, como o cuidado, a linguagem e à docência, enquanto os homens ocupam espaços relacionados à técnica, à gestão e à inovação. No interior da Rede Federal, essa reprodução reforça a segregação horizontal que canaliza as mulheres para campos de menor prestígio simbólico, como já demonstrado no Capítulo 2.

A presença majoritária de mulheres com formação em Letras e Pedagogia, mesmo em cargos de direção, revela que o acesso à liderança institucional se deu, em muitos casos, por trajetórias ligadas à docência e à gestão pedagógica, espaços onde a presença feminina já havia sido naturalizada. Scott (1995), ao discutir os significados sociais atribuídos à diferença sexual, nos lembra que a própria estruturação dos saberes é marcada por relações de poder. Assim, o que aparece como afinidade natural entre mulheres e pedagogia deve ser lido como efeito histórico da construção social do gênero, e não como vocação.

Esse padrão de acesso à liderança aponta para uma forma específica de legitimação institucional feminina, na qual o saber técnico frequentemente é desvalorizado ou contestado quando associado a mulheres. Como argumenta Bourdieu (2002), as formas de capital simbólico são desigualmente distribuídas e tendem a favorecer atributos historicamente masculinos de autoridade, como a expertise técnica e a racionalidade gerencial. Nesse contexto, o investimento em capital acadêmico, sobretudo em pós-graduação, aparece como estratégia de compensação simbólica diante da suspeição estrutural que recai sobre a autoridade feminina. Trata-se de uma sobre-escolarização que funciona como exigência adicional às mulheres para conquistarem o mesmo reconhecimento concedido aos homens, expressão direta do habitus institucional generificado.

Esse processo confirma a tese de Acker (1990) de que as organizações educacionais, mesmo quando se apresentam como neutras, são atravessadas por relações de gênero que operam silenciosamente. O modelo implícito de dirigente continua sendo masculino, de modo que a ascensão pela via pedagógica, ainda que legítima, funciona como rota de menor resistência e também como campo de menor autoridade simbólica.

Quadro 7 – Perfil socioprofissional das primeiras diretoras entrevistadas

Nome	Instituição / Local	Ano da posse	Formação	Casada	Filhos	Pós-graduação
Judith	ETFMT/ Cuiabá – MT	1986	História/ Pedagogia	Sim	Não	Doutorado
Lenalda	IFAL/ Aracaju - SE	1991	Química	Não informado	Não informado	Mestrado
Rita	ETFPI/ Teresina - PI	1994	Letras/ Pedagogia	Não	Não	Especialização
Waléria	CEFET/ Florianópolis - SC	1999	Pedagogia	Sim	Sim	Mestrado
Maria Helena	IFPE/ Recife - PE	2002	Psicologia	Sim	Sim	Mestrado
Maria da Glória	ETFOP/ Ouro Preto - MG	2002	Engenharia Civil	Sim	Sim	Doutorado
Consuelo	CEFET/ IFSC Florianópolis - SC	2003 e 2007	Pedagogia	Sim	Sim	Doutorado
Cláudia	CEFET/ Bento Gonçalves - RS	2007	Letras	Sim	Não	Doutorado
Cibele Daher	CEFET/ Campos dos Goytacazes – RJ	2008	Letras	Sim	Sim	Mestrado
Vera	Colégio Pedro II Rio de Janeiro - RJ	2008	Matemática	Sim	Sim	Mestrado

Fonte: Dados da pesquisa, 2025. Elaboração própria.

A análise do quadro 7 permite observar que, embora a maioria das entrevistadas possua formação nas áreas de Humanas, suas trajetórias acadêmicas ultrapassaram a formação de base, com continuidade nos estudos de pós-graduação. Sete delas cursaram pós-graduação stricto sensu (mestrado ou doutorado), o que indica um investimento contínuo na formação profissional como estratégia de ascensão institucional. Além disso, nota-se que a maior parte das diretoras conciliou a vida acadêmica e a gestão institucional com responsabilidades familiares, como casamento e filhos, reiterando a sobrecarga imposta às mulheres que ocupam espaços de poder.

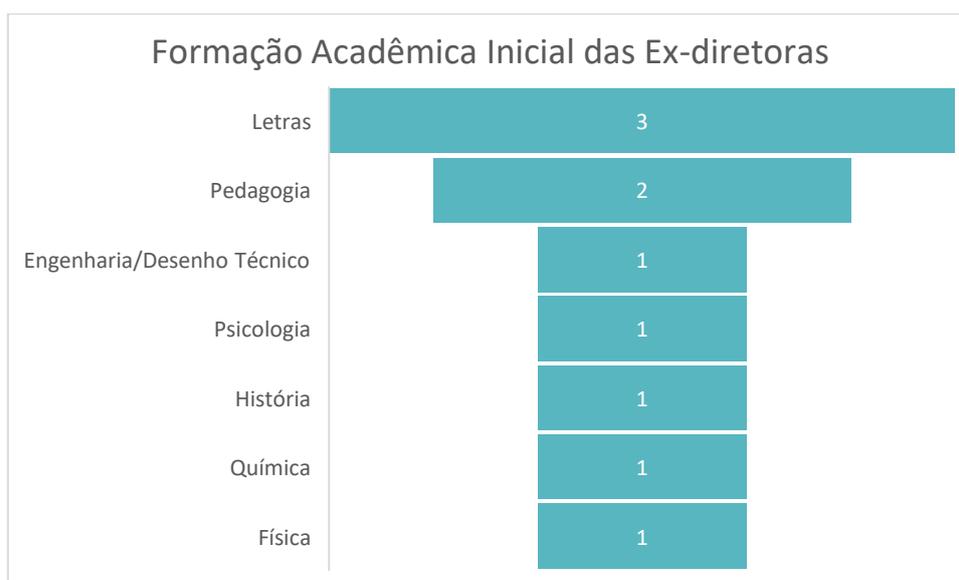
Essa sobrecarga, longe de ser circunstancial, é estruturante da experiência feminina no poder e conforma o que Hirata (2002) denomina “trabalho reprodutivo invisível”. Acker (1990) já alertava para essa contradição: as organizações são construídas a partir da figura de um trabalhador abstrato, sem corpo e sem família, um modelo masculino que transforma as responsabilidades domésticas e maternas em obstáculo individual em vez de reconhecê-las

como questão estrutural. Nesse sentido, o perfil socioprofissional das primeiras diretoras deve ser lido não apenas como dado empírico, mas como evidência da permanência de uma estrutura institucional generificada, que impõe às mulheres exigências adicionais de legitimação.

Os dados revelam, portanto, que os títulos acadêmicos funcionaram como capitais simbólicos (Bourdieu, 2002), frequentemente mobilizados como escudo contra o descrédito institucional. Esses resultados confirmam o que Crenshaw (2002) define como interseccionalidade, ao evidenciar como gênero, maternidade e exigências institucionais se entrelaçam na sobrecarga vivida por essas gestoras.

O Gráfico 8 evidencia a predominância de formações nas áreas de Humanas entre as ex-diretoras entrevistadas. A área de Letras aparece com maior incidência, com três diretoras, seguida por Pedagogia, com duas. As demais áreas, Psicologia, Química, Engenharia Civil e Matemática, aparecem com uma representante cada.

Gráfico 8 – Formação acadêmica das ex-diretoras



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Essa distribuição revela mais do que um dado estatístico: expõe as marcas da socialização profissional de gênero e os caminhos historicamente percorridos pelas mulheres no campo educacional da Rede Federal, que reproduzem percursos já consolidados no magistério feminino. Tal fenômeno, como apontado por Hirata e Kergoat (2007), pode ser lido à luz da noção de "trabalho feminino naturalizado", no qual a expertise pedagógica das mulheres é compreendida como uma "extensão natural" de competências socialmente atribuídas ao

feminino como o cuidado, a escuta, a conciliação e a afetividade, reiterando a ideia de que haveria uma predisposição inata das mulheres para determinadas funções.

Exceção que confirma a regra, a única diretora com formação em Engenharia Civil, Maria da Glória, evidencia como as trajetórias femininas nas áreas técnicas permanecem mais restritas e exigem, com frequência, a mobilização de um capital acadêmico mais elevado, como o título de doutorado, para que sua presença seja legitimada em espaços decisórios tradicionalmente masculinos. Esse caso ilustra a lógica de campo (Bourdieu, 2002): as posições técnicas concentram maior capital simbólico e continuam estruturadas por disposições masculinas, de modo que a presença feminina só é aceita como exceção, sob condições de prova e vigilância permanentes.

Essa assimetria se articula à noção de “violência simbólica estrutural”, conforme definida por Saffioti (2004), que impõe às mulheres trajetórias mais árduas e longas para alcançar posições de legitimidade em espaços tradicionalmente ocupados por homens, exigindo delas titulações superiores, desempenho extraordinário e dedicação ininterrupta para apenas equiparar-se às exigências básicas destinadas aos homens.

Como destaca Harding (1986), o “ponto de vista feminista do conhecimento” evidencia que, mesmo em posições institucionais de prestígio, essas mulheres carregam experiências de exclusão, invisibilidade e resistência. Tais vivências, inscritas em seus corpos e trajetórias, tornam-nas especialmente sensíveis às contradições do sistema educacional e às desigualdades que persistem, mesmo sob o verniz da meritocracia. Nesse sentido, o percurso acadêmico e profissional das entrevistadas não deve ser lido apenas como biografia, mas como expressão viva das estruturas sociais que ainda moldam, condicionam e limitam o acesso das mulheres ao poder institucional.

Assim, o perfil socioprofissional dessas mulheres mostra que romper o teto de vidro não significou eliminar as barreiras estruturais de gênero. Muitas chegaram aos cargos por caminhos pedagógicos, relacionais ou simbólicos; raramente pelas rotas técnicas e operacionais, que continuam mais resistentes à presença feminina. Esse dado reforça que o teto de vidro não é apenas uma barreira externa, mas um mecanismo incorporado ao habitus institucional (Bourdieu, 2002), que naturaliza a docência como espaço legítimo para as mulheres e deslegitima sua autoridade técnica.

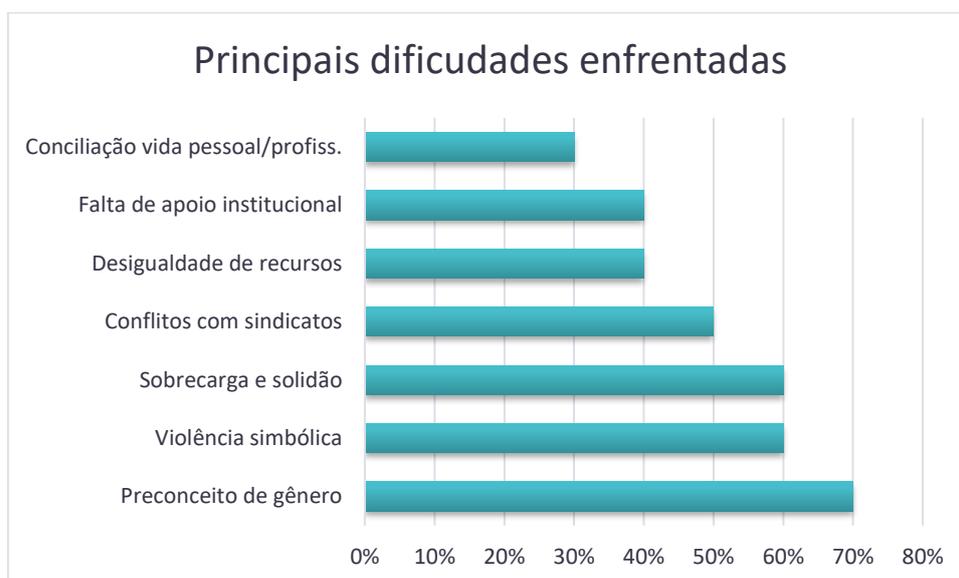
### 3.2 OBSTÁCULOS ESTRUTURAIS, RESISTÊNCIAS COTIDIANAS E CONTRADIÇÕES DO PODER NO EXERCÍCIO DA GESTÃO

A presença feminina na Rede Federal cresceu nas últimas décadas, mas esse avanço não se converteu, na mesma medida, em poder institucional. Nos cargos de direção, a participação das mulheres permanece minoritária. Como mostrado no capítulo 2, as reitorias femininas eram 28,6% em 2025. As pioneiras entrevistadas atuaram em contextos ainda mais adversos: havia menos mulheres na carreira, as redes de influência eram mais restritas e os critérios implícitos de legitimidade estavam fortemente aderidos a um padrão masculino. Mesmo onde as normas formais indicavam neutralidade e mérito, filtros invisíveis como teto de vidro, labirinto de cristal e injustiça epistêmica limitaram o reconhecimento e exigiram provas constantes de competência. É nesse descompasso entre presença numérica e acesso ao poder que se situam os obstáculos estruturais, as resistências cotidianas e as contradições da gestão analisadas nesta seção.

Assim, os depoimentos revelam um conjunto expressivo de obstáculos enfrentados durante as gestões das entrevistadas nas instituições da Rede Federal. A ausência de uma rede de apoio institucional e a dificuldade em conciliar as demandas da gestão com a vida pessoal se destacaram como barreiras significativas. Tais limitações confirmam o argumento de Acker (1990) de que as organizações educacionais, longe de serem neutras, estão generificadas em sua estrutura e funcionamento. Como lembra Bourdieu (2002), o campo educacional está atravessado por disposições simbólicas que naturalizam a autoridade masculina, de modo que a ascensão feminina exige não apenas mérito, mas constante performance de legitimidade

Os relatos convergem em cinco frentes de tensão: preconceito de gênero (70%), violência simbólica acompanhada de solidão na função (60%), conflitos institucionais (50%), acesso desigual a recursos e apoio (40%) e dificuldades de conciliação entre trabalho e vida (30%). Esses percentuais não descrevem episódios isolados, mas um arranjo estrutural que combina dimensões simbólicas, institucionais e afetivas. A autoridade feminina é inicialmente contestada, os conflitos se intensificam, o acesso a recursos e respaldo político se estreita, a carga de trabalho e o isolamento aumentam e, por fim, a conciliação entre trabalho e cuidado é penalizada. Esse encadeamento confirma a análise de Acker (1990) sobre organizações generificadas, em que hierarquias de gênero operam de forma invisível e naturalizada, exigindo das mulheres reafirmação permanente de legitimidade.

Gráfico 9 – Principais dificuldades enfrentadas pelas ex-diretoras



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

O gráfico 9 ilustra as principais dificuldades enfrentadas pelas dez ex-diretoras entrevistadas. Mais do que questões técnicas ou operacionais, os dados apontam para disputas simbólicas, assimetrias de gênero e fragilidades institucionais que moldam a estrutura de poder da Rede Federal. O ponto central é o descompasso entre presença e reconhecimento, sustentado por um ethos técnico historicamente masculinizado. Muitas diretoras relatam que precisaram de um excesso de títulos, desempenho e autovigilância para obter o mesmo crédito que colegas homens, um mecanismo que pode ser lido como credencialismo defensivo. O custo disso foi alto: tempo e energia desviados da agenda estratégica para a defesa da própria legitimidade.

É importante destacar que as dificuldades apresentadas no Gráfico 9 resultam de uma sistematização quantitativa das falas mais recorrentes entre as entrevistadas. Para efeito da análise qualitativa, optou-se por agrupar essas menções em categorias temáticas mais amplas, construídas a partir da metodologia de Análise de Conteúdo (Bardin, 2009). Assim, os nomes das categorias não coincidem de forma literal com as expressões do gráfico, mas traduzem os sentidos latentes das narrativas. Essa escolha metodológica permitiu captar não apenas a frequência das dificuldades, mas também sua complexidade e articulação com dimensões simbólicas, institucionais e afetivas.

A dificuldade mais mencionada foi o preconceito de gênero, apontado por 70% das ex-diretoras. Esse resultado reforça a análise de Joan Scott (1995), segundo a qual as instituições reproduzem sistemas simbólicos de poder sustentados na diferença sexual como base de hierarquia, evidenciando as resistências que ainda marcam a presença de mulheres em cargos

de liderança. Esse preconceito não se limita a atitudes individuais, mas reflete uma lógica institucional que associa masculinidade à autoridade e feminilidade à subordinação.

A autoridade feminina, nesses contextos, costuma ser colocada à prova por estereótipos e exigências desiguais, o que obriga essas líderes a reafirmar continuamente sua competência. Como destaca Ribeiro (2010), essa vigilância permanente constitui um dispositivo simbólico que reduz a credibilidade das mulheres em posições de comando, impondo a elas a necessidade de performar excelência em intensidade maior do que a exigida dos homens.

A violência simbólica e a sobrecarga de trabalho, acompanhada da solidão na função, foram indicadas por 60% das entrevistadas. A primeira se manifesta por meio de piadas, desqualificações e silenciamentos, afetando diretamente a autoestima e o bem-estar das gestoras. Trata-se de uma forma de dominação sutil, conforme definida por Bourdieu (2002), que opera pela naturalização da inferioridade simbólica do feminino. Esse processo conecta-se também ao que Fricker (2007) denomina injustiça epistêmica: quando a fala das mulheres, mesmo em posição de autoridade, é sistematicamente deslegitimada, silenciada ou recebida com menor credibilidade. Já a sobrecarga e o isolamento evidenciam a fragilidade das redes de apoio e a centralização excessiva de responsabilidades, que recaem, de forma desproporcional, sobre as mulheres em espaços de comando. Essa solidão institucional reforça o que Saffioti (1987) descreve como sobre-esforço feminino para legitimação em espaços de poder.

Metade das entrevistadas mencionou conflitos com sindicatos, indicando que a liderança feminina também enfrenta resistência nas negociações internas, muitas vezes atravessadas por disputas de autoridade e credibilidade marcadas pelo gênero. Esses conflitos não devem ser lidos apenas como embates políticos ocasionais, mas como arenas em que o gênero opera como marcador decisivo na atribuição de legitimidade e no direito de falar em nome da instituição.

Além disso, 40% destacaram a desigualdade de recursos e a falta de apoio institucional como obstáculos relevantes, indicando dificuldades estruturais que impactam a gestão e a capacidade de atuação dessas dirigentes. Esse dado dialoga com a crítica de Acker (1990) às organizações generificadas: as regras de distribuição de recursos, aparentemente neutras, reproduzem desigualdades ao negar às mulheres o suporte político e material necessário para exercer plenamente a função.

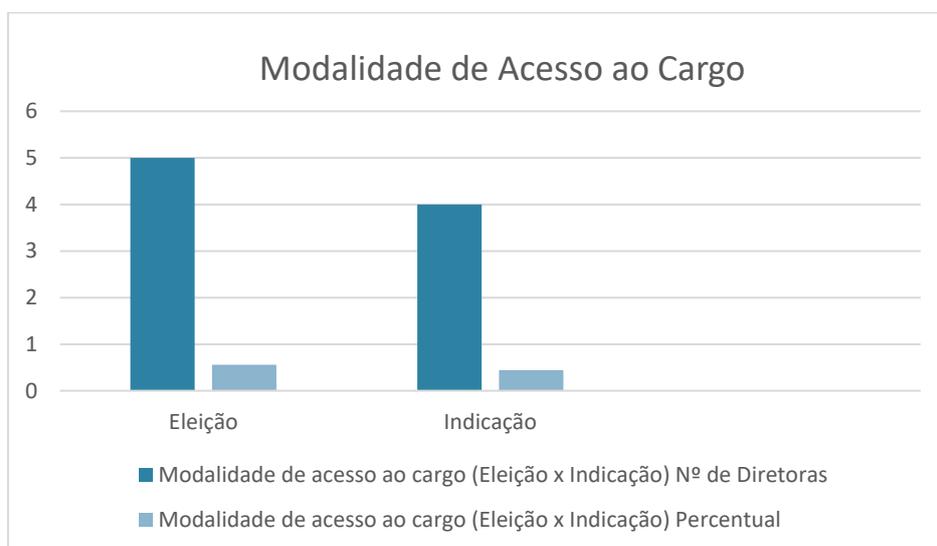
Por fim, 30% das entrevistadas mencionaram as dificuldades para conciliar a vida pessoal e profissional, mostrando que os papéis sociais atribuídos às mulheres, como a maternidade e o cuidado, continuam funcionando como entraves à permanência em cargos de gestão. Essa tensão entre responsabilidades institucionais e familiares expressa o que Hirata

(2002) chama de trabalho reprodutivo invisível, que permanece exigido das mulheres mesmo quando alcançam posições de prestígio. Como reforça Louro (1997), a naturalização do cuidado como destino feminino opera como mecanismo disciplinador, limitando as possibilidades de reconhecimento em espaços de poder.

Essas experiências de sobrecarga, isolamento e desgaste emocional reiteram que a ausência de suporte técnico e político não é episódica, mas estrutural. Esse desafio foi particularmente intenso para as entrevistadas que se tornaram mães ou cuidadoras durante a gestão.

O Gráfico 10 apresenta a distribuição das modalidades de acesso ao cargo entre as gestoras entrevistadas. Observa-se que a maioria (55,6%) foi eleita pela comunidade acadêmica, enquanto 44,4% assumiram o cargo por indicação institucional. Esse dado reflete a coexistência de diferentes regimes de escolha ao longo da história da Rede Federal, com alternância entre processos democráticos e nomeações hierárquicas.

Gráfico 10 – Modalidade de acesso ao cargo



Fonte: Dados da pesquisa, 2025

A eleição, por conferir visibilidade pública ao processo de escolha, tende a favorecer uma legitimação simbólica mais ampla. Porém, essa mesma visibilidade expõe a gestora a escrutínios públicos mais intensos, frequentemente atravessados por estereótipos de gênero e avaliações sobre sua postura e competência. Por outro lado, a indicação pode sinalizar confiança política e afinidade com as instâncias superiores, embora também possa expô-la a questionamentos quanto à sua autonomia e legitimidade perante a comunidade acadêmica.

Ambas as modalidades revelam que o acesso formal ao cargo não assegura automaticamente a aceitação da autoridade feminina.

Como afirma Scott (1995), as relações de gênero são construídas dentro das estruturas de poder e, portanto, a presença de mulheres em espaços de comando não significa, por si só, uma ruptura com as lógicas patriarcais que moldam tais instituições. Os dados confirmam esse argumento: mesmo quando a eleição oferece legitimidade democrática ou a indicação garante respaldo político, a autoridade feminina permanece sob prova constante, reafirmando a tese de Ribeiro (2010) sobre a exigência de uma performance permanente de competência.

Assim, os dados sobre a forma de chegada ao cargo revelam que os mecanismos formais de escolha (eleição ou indicação) não são suficientes para garantir legitimidade, pois as disputas simbólicas atravessam todo o processo e continuam a marcar a ocupação feminina de espaços de poder.

A distribuição regional das instituições dirigidas pelas ex-diretoras entrevistadas mostra que a maioria atuou no Sudeste (33,3%) e no Sul (22,2%), seguidas pelo Nordeste (22,2%), Norte (11,1%) e Centro-Oeste (11,1%). Esse dado evidencia tanto a diversidade de contextos institucionais considerados quanto as desigualdades regionais no acesso a cargos de direção. Regiões mais estruturadas, como Sudeste e Sul, concentram maior número de unidades, melhores condições institucionais e maior visibilidade, o que favorece projeção de carreira. Nos contextos mais conservadores ou rigidamente hierarquizados, os conflitos simbólicos e institucionais tendem a se intensificar, confirmando que a geografia institucional não é neutra, mas estruturante das experiências de poder e resistência.

Quanto à participação em movimentos coletivos antes da gestão, 60% das ex-diretoras haviam atuado em sindicatos, associações docentes ou colegiados institucionais. Essa experiência fortaleceu vínculos, ampliou redes de apoio e proporcionou conhecimento sobre mecanismos de decisão, elementos fundamentais para disputar poder em contextos organizacionais masculinizados (Acker, 1990; Ribeiro, 2010). A militância prévia, portanto, funcionou como formação política e institucional, antecipando estratégias de resistência e de ocupação legítima dos espaços de decisão. Ainda que 40% não tenham tido participação formal em movimentos associativos, revelaram outras formas de engajamento, como projetos de extensão, mediação de conflitos e ações pedagógicas inovadoras. Esse dado confirma que não há um caminho único para a gestão, mas a atuação coletiva, formal ou informal, aparece como fator central de reconhecimento e ascensão feminina.

A continuidade na atuação educacional também se destacou: 70% das ex-diretoras seguiram na área mesmo após deixarem o cargo ou se aposentarem. Esse dado mostra que a gestão não foi ponto final em suas trajetórias, mas parte de uma “trajetória ampliada de liderança”, em que a autoridade construída na direção se transforma em capital simbólico e intelectual. Mesmo fora do cargo, essas mulheres permaneceram exercendo influência política, acadêmica e institucional, reafirmando seu compromisso com a educação pública e convertendo a experiência de gestão em recurso para novas formas de engajamento. Essa permanência ativa pode ser lida como gesto político de reexistência, em que a trajetória das gestoras se prolonga em outras esferas, articulando memória, identidade e resistência (Louro, 2000).

Essas trajetórias não apenas desafiam o teto de vidro institucional, mas também revelam os mecanismos pelos quais ele é continuamente reconstruído, seja pelas estruturas formais da instituição, seja pelas disposições subjetivas de gênero que atravessam as práticas cotidianas. Isso exige das mulheres não apenas competência, mas também resistência, ousadia e reinvenção diária.

As análises apresentadas mostram que a ascensão das primeiras mulheres à direção na Rede Federal foi atravessada por múltiplas camadas de resistência: institucionais, simbólicas e afetivas. Tais barreiras não se expressam como episódios isolados, mas como engrenagens de um sistema de poder que naturaliza desigualdades de gênero e limita a permanência feminina nos cargos de maior prestígio.

Ao ocupar e reconfigurar esses espaços, as primeiras diretoras da Rede Federal não apenas desafiaram o teto de vidro, mas também expuseram, com coragem e competência, a estrutura invisível que o sustenta. Suas trajetórias constituem, portanto, um testemunho coletivo de resistência e transformação, revelando que o avanço das mulheres em posições de poder não é linear nem definitivo, mas fruto de disputas permanentes no interior das organizações.

### 3.3 CATEGORIAS TEMÁTICAS NAS FALAS DAS EX-DIRETORAS: GÊNERO, PODER E RESISTÊNCIA NA GESTÃO PÚBLICA

Nesta seção, buscou-se compreender como as dinâmicas de gênero se manifestaram nas trajetórias profissionais das dez ex-diretoras entrevistadas, a partir da análise qualitativa de suas narrativas. A metodologia adotada foi a Análise de Conteúdo (Bardin, 2009), a partir da qual se construíram categorias temáticas emergentes do corpus, em diálogo com os dados quantitativos e com o referencial teórico.

O fato de essas mulheres terem sido pioneiras em suas instituições as posiciona em uma fronteira simbólica da cultura organizacional. Ser a “primeira mulher” a ocupar um cargo de direção implica não apenas vencer barreiras institucionais, mas também disputar sentidos e significados atribuídos ao lugar da liderança (Louro, 1997; Crenshaw, 2002). Esse pioneirismo tende a ser solitário, sujeito à vigilância e à constante exigência de legitimidade, especialmente em contextos nos quais o poder é naturalizado como atributo masculino (Scott, 1995; Acker, 1990). Assim, as narrativas revelam não apenas experiências individuais, mas tensões estruturais que desestabilizam normas de gênero profundamente enraizadas na Rede Federal.

Da análise emergiram sete categorias: (i) relações de poder; (ii) questionamentos à legitimidade feminina na gestão; (iii) violência simbólica e invisibilização; (iv) resistência institucional e conflitos com sindicatos; (v) sobrecarga e conciliação entre vida pessoal e profissional; (vi) reconhecimento e legado da gestão feminina; e (vii) estratégias de superação e mediação de conflitos. Essas categorias expressam experiências compartilhadas que, ao mesmo tempo, revelam permanências da exclusão e possibilidades de transformação na cultura de gênero das instituições da Rede Federal.

As narrativas analisadas ultrapassam as questões administrativas, pois se entrelaçam com marcadores sociais de gênero, poder, reconhecimento e resistência. A análise de conteúdo permitiu a emergência de categorias que sintetizam os principais eixos de suas vivências. Essas categorias revelam a persistência de uma gramática institucional de exclusão que atravessa normas, afetos e hierarquias simbólicas, ao mesmo tempo em que expõem práticas de resistência e invenção de novas formas de autoridade.

### **3.3.1 Relações de poder**

As trajetórias das ex-diretoras entrevistadas evidenciam que o exercício da liderança feminina na Rede Federal esteve profundamente atravessado por relações de poder, sustentadas por estruturas simbólicas, institucionais e históricas de dominação masculina. Essas relações se manifestaram em disputas institucionais, resistências veladas, tentativas de silenciamento e estratégias de dominação simbólica. Não se trata de episódios isolados, mas de dinâmicas estruturantes que colocam em xeque a legitimidade das mulheres em espaços historicamente masculinizados.

### **a) Poder como dominação simbólica e resistência**

As disputas em torno da autoridade feminina se expressaram em boicotes, desautorizações e estratégias de deslegitimação. Consuelo sintetiza:

“A resistência não era ao projeto de gestão, era a mim. Eu representava uma ruptura naquela estrutura de poder.” (Consuelo)

Seu relato revela que o problema não era técnico, mas simbólico: sua presença desestabilizava um espaço regulado pela exclusividade masculina. Esses depoimentos ilustram o que Bourdieu (1996; 2002) denomina campo social, um espaço de disputas estruturado por capitais específicos. Para essas mulheres, mesmo com capital técnico e acadêmico robusto, era preciso mobilizar capitais simbólicos, legitimidades relacionais e até afetivas para sustentar sua autoridade diante da desconfiança. Como já alertava Saffioti (1987), a dominação masculina se reproduz estruturalmente, impondo às mulheres um sobre-esforço constante para obter reconhecimento. Harding (1986) reforça que esse sobre-esforço constitui o que denomina epistemologia do ponto de vista feminista: a capacidade de transformar experiências de exclusão em recursos críticos para compreender as estruturas sociais.

Rita também relatou ter enfrentado resistências abertas de alunos, quando um episódio envolvendo o Grêmio estudantil gerou ameaças e pressão para que revogasse uma decisão disciplinar. “Foi um momento muito difícil, precisei pedir segurança, mas não voltei atrás. Mantive a portaria e mostrei que a direção não iria se curvar”, contou. (Rita)

### **b) Poder e legitimidade do saber**

Outra dimensão recorrente refere-se à desvalorização dos saberes historicamente associados às mulheres, em contraste com a legitimação das engenharias e ciências duras. Cláudia, Consuelo e Waléria relataram situações semelhantes de desqualificação vinculada à área de formação. Cláudia foi alvo de críticas explícitas por ser de Letras, ouvindo comentários de que sua área não a legitimaria para dirigir uma instituição tecnológica. Consuelo enfrentou a resistência de colegas que alegavam ter “mais conhecimento” do que ela, independentemente de sua função.

Waléria lembrou que muitos colegas “torciam o nariz” diante das mudanças propostas por mulheres. Essas falas convergem para o mesmo padrão: a desvalorização dos saberes pedagógicos e humanísticos frente à hegemonia tecnocientífica masculina. Esse tipo de questionamento ilustra o que Fricker (2007) denomina injustiça epistêmica: a desqualificação de determinados saberes em razão de quem os enuncia e do prestígio desigual entre áreas.

Harding (1991) lembra que a hierarquia entre ciências “duras” e “brandas” é atravessada pelo gênero, funcionando como divisão simbólica que marginaliza epistemologias femininas.

Consuelo relatou que buscou formação na área técnica como estratégia de legitimação: “eu vou fazer o mestrado na área técnica para discutir de igual para igual”. Esse movimento mostra como o capital acadêmico funcionava como escudo simbólico diante do descrédito estrutural que recaía sobre as pedagogas em um espaço marcado pela valorização da engenharia e das ciências exatas.

Judith também reforçou essa dinâmica ao relatar que apenas após conquistar o doutorado sentiu que sua voz passou a ser ouvida com mais atenção nos espaços institucionais. O título, nesse caso, funcionava não apenas como qualificação, mas como recurso de proteção simbólica contra a suspeição permanente.

Assim, enquanto as falas de Cláudia e Waléria expõem a deslegitimação recorrente das áreas femininas, os testemunhos de Consuelo e Judith mostram como o investimento em titulação *stricto sensu* se tornava estratégia para conquistar legitimidade em um campo que naturalizava a autoridade masculina. Essa dinâmica confirma a análise de Bourdieu (2002) sobre o *habitus* institucional, que naturaliza a autoridade masculina como norma implícita, e de Lugones (2008), ao apontar como a colonialidade do gênero estabelece hierarquias epistemológicas que definem quais saberes podem ou não ocupar lugares de poder.

### **3.3.2 Questionamentos à Legitimidade Feminina na Gestão**

Enquanto a categoria anterior destacou as disputas de poder estrutural e a necessidade de chancela masculina, aqui a ênfase recai sobre o preconceito de gênero, manifestado tanto em ataques explícitos quanto em resistências sutis. Essas práticas, variando em intensidade e forma, compartilham a mesma lógica de deslegitimação da autoridade feminina em espaços de poder. Mesmo após conquistarem cargos de direção, as ex-diretoras da Rede Federal continuaram enfrentando barreiras simbólicas que desafiavam sua legitimidade enquanto líderes.

#### **a) Resistência aberta e questionamento público da autoridade**

Em diferentes momentos, as gestoras relataram ataques explícitos à sua condição de mulheres em cargos de poder. Consuelo lembrou ter sido alvo de cartazes ofensivos e críticas públicas durante debates eleitorais, situações em que o questionamento não se dirigia ao seu projeto de gestão, mas à sua legitimidade como mulher.

“Um professor virou pra mim e disse que eu não podia continuar dirigindo porque eu tinha feito Pedagogia. ‘A senhora não tem legitimidade pra estar aqui’. Aí eu pensei: ‘e doutorado serve pra quê?’” (Consuelo)

Rita também enfrentou um episódio de resistência aberta quando um grupo de alunos do Grêmio passou a ameaçá-la após uma decisão disciplinar.

“Eles telefonavam para minha secretaria dizendo que não se responsabilizavam se algo acontecesse comigo, que eu teria de revogar a portaria. Foi muito difícil, precisei pedir segurança, mas não voltei atrás.” (Rita)

Esses relatos mostram que, mesmo ocupando a direção-geral, a autoridade feminina era posta em dúvida de forma pública e direta. Como destaca Joan Acker (1990), as organizações são atravessadas por pressupostos masculinos que definem quem pode ou não exercer autoridade. Assim, a liderança das mulheres era interpretada como um desvio, precisando ser constantemente confrontada ou corrigida.

#### **b) Resistência velada e microviolências cotidianas**

Nem sempre a resistência assumia formas abertas. Em muitos casos, aparecia em boicotes silenciosos, ironias, piadas ou silêncios estratégicos que buscavam fragilizar a autoridade feminina. Maria Helena relatou sua percepção de isolamento simbólico:

“As pessoas não discordavam abertamente, mas também não colaboravam. Era como se esperassem que eu falhasse para confirmar que mulher não servia para aquele cargo.” (Maria Helena)

Esse tipo de prática corresponde ao que Fricker (2007) denomina injustiça epistêmica, na qual a palavra da mulher é sistematicamente esvaziada de credibilidade. Mais do que uma resistência administrativa, tratava-se de um dispositivo simbólico de exclusão, sustentado pela expectativa cultural de que o comando pertence ao masculino. Saffioti (2004) acrescenta que esse processo integra o que chama de violência difusa: práticas invisíveis e naturalizadas que reafirmam posições subordinadas para as mulheres.

#### **c) A naturalização cultural da autoridade masculina**

Outro eixo recorrente foi a percepção de que a autoridade masculina era presumida como natural, enquanto a feminina precisava ser constantemente provada. Cláudia enfrentou críticas explícitas por ser formada em Letras:

“A crítica vinha com o seguinte: ‘Você é de Letras! Como é que vai dirigir uma instituição tecnológica?’ Essa era a primeira coisa que jogavam. Depois: ‘Você não é engenheira!’ Como se a área de humanas, por si só, desqualificasse para a gestão.” (Cláudia)

Essa desqualificação evidencia uma forma de violência epistêmica (Fricker, 2007), na qual saberes humanísticos e pedagógicos, historicamente associados às mulheres, são tratados como inferiores diante da hegemonia tecnocientífica masculina. Bourdieu (2002) nos ajuda a compreender esse processo como violência simbólica, já que se naturaliza a ideia de que apenas determinados capitais (engenharia, ciências exatas) conferem legitimidade ao poder. Harding (1991) complementa que essa hierarquia entre ciências “duras” e “brandas” é atravessada por gênero e pela divisão sexual do conhecimento, funcionando como dispositivo de marginalização das epistemologias femininas.

#### **d) A sobrecarga de provas e a vigilância simbólica**

Outro aspecto presente nos relatos foi a exigência contínua de comprovação de competência.

Já Judith destacou: “Somente após minha titulação como doutora em Física, senti que meus colegas passaram a me ouvir com mais atenção.” (Judith)

Esse testemunho revela como o título acadêmico, mais do que mérito, funcionava como um escudo simbólico diante do descrédito. Enquanto a autoridade masculina é presumida, a feminina precisa ser reiterada e provada continuamente, configurando aquilo que Ribeiro (2010) denomina “prova permanente”. Essa sobrecarga confirma o que Saffioti (1987) já havia apontado: a dominação masculina impõe às mulheres um esforço adicional para conquistar reconhecimento em posições de poder.

### **3.3.3 Silenciamentos, Invisibilização e Violência Simbólica na Gestão**

Enquanto a categoria anterior destacou as disputas de poder estrutural e a necessidade de chancela masculina, aqui a ênfase recai sobre os questionamentos à legitimidade feminina, manifestados tanto em ataques explícitos quanto em resistências sutis. Essas práticas, variando em intensidade e forma, compartilham a mesma lógica de deslegitimação da autoridade feminina em espaços de poder.

### **a) Apagamento institucional e memória seletiva**

Scott (1995) lembra que os discursos que constroem legitimidade não são neutros: são atravessados por gênero e poder, de modo que a ausência nos registros oficiais constitui também uma forma de exclusão política.

Consuelo compartilha sua percepção de apagamento:

“Na hora de registrar as coisas da escola, parecia que eu não tinha existido.” (Consuelo)

Esse testemunho mostra como o gênero atravessa a memória institucional, determinando quem é lembrado e quem é apagado. Como observa Bourdieu (2002), tais silenciamentos cumprem uma função disciplinadora, pois constroem um passado seletivo que reafirma a supremacia masculina e naturaliza a marginalização das mulheres no espaço público.

Vera também relatou ter vivido essa experiência ao perceber que sua longa trajetória no Colégio Pedro II, onde foi a primeira mulher eleita diretora-geral, não era devidamente registrada nas narrativas oficiais. “Mesmo tendo dedicado mais de cinco décadas à instituição, muitas vezes senti que a memória construída não incluía as mulheres”, afirmou. (Vera)

### **b) Silenciamento e estereótipos emocionais**

Nem sempre a resistência se manifestava em ataques explícitos. Muitas vezes, assumia a forma de silenciamento e de desqualificação velada. Judith relatou situações em que sua voz era desconsiderada em espaços de decisão:

“Eu falava, e parecia que ninguém tinha ouvido. Minutos depois, um colega repetia a mesma ideia e aí todos elogiavam como se fosse novidade.” (Judith)

Consuelo também destacou que a dificuldade não era apenas técnica, mas simbólica, refletindo diretamente sobre sua condição de mulher em um espaço masculino:

“A resistência não era ao projeto de gestão, era a mim.” (Consuelo)

Esses testemunhos evidenciam um padrão de injustiça epistêmica (Fricker, 2007), em que a palavra da mulher é sistematicamente esvaziada de credibilidade, reforçando o estereótipo da falta de racionalidade ou autoridade. Como observa Saffioti (2004), tais mecanismos de desqualificação operam como formas de violência difusa, naturalizadas no cotidiano institucional.

### **c) Ironia, deboche e vigilância permanente**

Além do apagamento formal, muitas entrevistadas relataram experiências de ironia, deboche ou desprezo simbólico, práticas que corroíam a autoridade feminina sob a aparência de leveza. Consuelo sintetiza:

“Me diziam que eu devia voltar para a sala de aula, que aquele era meu lugar. Teve um momento em que, grávida, ouvi de um professor: ‘Quem marcou essa reunião na sexta-feira não tem mãe ou não gosta dela’. Também comentavam: ‘Essa menina loira vai dizer o que a gente tem que fazer?’” (Consuelo)

Cláudia também destacou o caráter de ridicularização que os colegas frequentemente recorriam ao deboche como forma de desqualificação:

“Os colegas faziam piadas sobre minha roupa ou minha maneira de falar nas reuniões.”  
(Cláudia)

Já Waléria reforçou a sensação de resistência velada:

“Quando eu trazia alguma proposta, alguns colegas torciam o nariz, como se fosse algo sem importância. Era uma resistência silenciosa, mas presente.” (Waléria)

Tomadas em conjunto, essas falas revelam um padrão recorrente: ironias, piadas e vigilância permanente operavam como formas de desqualificação. Esse recurso “leve”, sob a aparência de humor ou normalidade, funcionava como dispositivo de controle social (Saffioti, 1987), impondo às gestoras a obrigação de provar continuamente sua legitimidade. Lugones (2008) acrescenta que tais mecanismos cotidianos expressam a colonialidade do gênero: práticas aparentemente banais que reafirmam hierarquias profundas de gênero e poder.

### **d) Injustiça hermenêutica e naturalização**

Maria Helena, diante de questionamentos recorrentes sobre sua experiência, sintetizou de forma direta:

“Violência não. Preconceito, sim.” (Maria Helena)

Sua recusa em nomear a experiência como violência explicita a dificuldade coletiva de identificar certos padrões discriminatórios como opressão. Esse é justamente o processo que Fricker (2007) denomina injustiça hermenêutica: quando faltam recursos sociais compartilhados para interpretar experiências de desigualdade, o que reforça sua naturalização. Trata-se de um traço central da violência simbólica descrita por Bourdieu (1998), que atua justamente por se ocultar sob a aparência da normalidade. Carneiro (2003) observa que esse déficit hermenêutico não é neutro: ele é produzido por estruturas que controlam quais experiências merecem ou não ser reconhecidas publicamente.

Portanto, a categoria “silenciamentos, invisibilização e violência simbólica” demonstra que a exclusão das mulheres não se reduz a agressões abertas, mas se reproduz em práticas cotidianas de deslegitimação, apagamento e vigilância simbólica. Essas práticas, aparentemente banais, fragilizam a autoridade feminina, corroem a memória institucional e perpetuam um habitus masculino que presume a liderança como prerrogativa natural dos homens. Ao operar por meio da repetição e da naturalização, a violência simbólica mostra-se uma das formas mais eficazes de contenção da autoridade feminina.

### **3.3.4 Resistência Institucional e Conflitos com Sindicatos**

As entrevistas revelaram que a resistência enfrentada pelas ex-diretoras da Rede Federal não se limitava a práticas interpessoais, mas assumia contornos institucionais marcantes, muitas vezes articulados por sindicatos, departamentos e grupos organizados no interior das próprias instituições. Nesses embates, a disputa política se entrelaçava com o gênero, de modo que os ataques não se dirigiam apenas ao projeto de gestão, mas ao corpo feminino que o representava.

#### **a) Sindicatos e pessoalização dos conflitos**

A professora Consuelo relata um episódio emblemático em que o sindicato se opôs abertamente à sua gestão:

“A relação com o sindicato foi péssima. Era um sindicato que não era de oposição, era pessoal. Era contra mim.” (Consuelo)

O destaque dado à pessoalização do conflito explicita como a autoridade feminina, mesmo legitimamente constituída, era tratada como ilegítima. O que estava em disputa não era apenas o conteúdo político, mas o lugar da mulher em um campo tradicionalmente masculino.

Como analisa Joan Scott (1995), a autoridade é sempre atravessada por construções de gênero, que definem quem é percebido como autorizado a comandar. Esse mecanismo confirma o argumento de Ribeiro (2010): mesmo em espaços progressistas, a política institucional pode reproduzir pactos de masculinidade.

Rita também vivenciou a pessoalização do conflito quando enfrentou oposição aberta de segmentos organizados. Segundo ela, “em muitos momentos, o problema não era a decisão em si, mas o fato de ser eu a decidir. A crítica vinha atravessada pela condição de ser mulher e dirigente”. (Rita)

### **b) Resistência velada com aparência de legalidade**

Maria da Glória afirmou:

“Teve um momento muito difícil, com ataques pessoais. E ninguém se posicionou. Me senti abandonada.” (Maria da Glória)

Esse depoimento ilustra como regras regimentais e dispositivos burocráticos podiam ser mobilizados de forma indireta, produzindo desgaste simbólico. Ela explicou que muitos dos ataques vinham travestidos de questões regimentais e pareceres técnicos, mas o efeito era sempre o mesmo: seu isolamento diante das decisões. (Maria da Glória)

### **c) Jogos de bastidores e masculinidade institucionalizada**

A professora Cibele descreveu o ambiente como hostil:

“Havia um jogo de bastidores para esvaziar decisões, boicotar propostas, questionar a legitimidade do que a gente construía. E isso vinha também de dentro, de colegas.” (Cibele)

Ela reforçou que esses bastidores envolviam alianças silenciosas, reuniões paralelas e movimentações que não apareciam oficialmente, mas que corroíam o exercício da gestão. Esse padrão de resistência indireta mostrava que o poder não se expressava apenas nas votações ou atas, mas na dinâmica invisível de bloqueio político. (Cibele)

Esses jogos de bastidores funcionam como resistência estrutural à liderança feminina, reproduzindo o que Acker (1990) denomina masculinidade institucionalizada, em que práticas aparentemente neutras reafirmam a centralidade masculina no poder. Saffioti (2004) lembra que esse padrão traduz um pacto tácito entre homens, que resguardam o monopólio da autoridade por meio da desqualificação indireta das mulheres.

### **d) Isolamento e exclusão tácita**

Cláudia afirmou: “Parecia que era uma disputa de força. E muitas vezes, eu estava sozinha.” (Cláudia)

Maria da Glória acrescentou: “Teve um momento muito difícil, com ataques pessoais. E ninguém se posicionou. Me senti abandonada.” (Maria da Glória)

Judith reforçou: “Eu pedia ajuda para lidar com situações difíceis e não vinha resposta. Era como se eu tivesse que provar o tempo todo que podia dar conta sozinha.” (Judith)

Tomadas em conjunto, essas três falas revelam uma convergência: o isolamento das gestoras não era acidental, mas estrutural.

Em diferentes instituições, as diretoras descrevem a mesma dinâmica de abandono, ausência de apoio e solidão decisória, confirmando que a exclusão tácita operava como mecanismo coletivo de resistência à autoridade feminina. Butler (2015) lembra que a omissão é também uma forma de violência: o silêncio institucional atua como conivência com a deslegitimação da mulher dirigente.

#### **e) Titulação acadêmica como escudo simbólico**

Diante da ausência de apoio institucional, a formação acadêmica aparecia como capital defensivo.

Consuelo afirmou: “Eu vou fazer o mestrado na área técnica para discutir de igual para igual.” (Consuelo)

Judith destacou: “Somente após minha titulação como doutora em Física, senti que meus colegas passaram a me ouvir com mais atenção.” (Judith)

Essas falas mostram que a titulação operava como “escudo simbólico”: mais do que qualificação, funcionava como barreira de proteção frente à suspeição sistemática dirigida às mulheres. Ainda assim, não eliminava a vigilância permanente, apenas deslocava o patamar de exigência.

#### **f) Orçamento e restrição de autoridade**

Embora menos enfatizada, a questão orçamentária também surgiu como forma de restrição de legitimidade. Waléria relatou que precisava “fazer mágica com o orçamento”, enquanto Consuelo foi criticada por buscar emendas parlamentares. Maria da Glória complementou que muitas vezes o discurso da limitação orçamentária era usado para barrar projetos que ela propunha, criando um cenário de paralisia seletiva: alguns projetos avançavam, outros eram bloqueados sem justificativa clara. (Maria da Glória)

Esses casos sugerem que a limitação de recursos pode ser instrumentalizada como mecanismo de contenção simbólica, reforçando a ideia de fragilidade da gestão exercida por mulheres.

Os relatos evidenciam que a resistência institucional à liderança feminina na Rede Federal se expressou de múltiplas formas: enfrentamento direto com sindicatos, boicotes internos, isolamento decisório, falta de apoio da alta gestão e deslegitimação simbólica. As convergências entre diferentes narrativas reforçam que não se tratava de incidentes individuais, mas de uma engrenagem estrutural de exclusão, sustentada por pactos tácitos de masculinidade.

Como aponta Ribeiro (2010), até mesmo sindicatos e espaços progressistas podem reproduzir exclusões baseadas em gênero, mostrando que a resistência à liderança feminina pode estar institucionalizada sob a aparência de embate político.

### **3.3.5 Conciliação entre Vida Pessoal e Profissional**

A seção anterior evidenciou como a resistência institucional fragilizava a liderança feminina na Rede Federal. Nesta categoria, o foco recai sobre a sobreposição entre vida pública e privada, destacando como o exercício da gestão era atravessado pela dupla jornada, pela ausência de suporte institucional e pela persistência da lógica de que o cuidado é responsabilidade feminina.

#### **a) Sobrecarga cotidiana e solidão institucional**

As entrevistas revelaram, de forma contundente, que a experiência da gestão feminina foi marcada por sentimentos de sobrecarga e isolamento. Maria da Glória sintetizou:

“Faltava gente com quem dividir a responsabilidade. A carga recaía toda sobre mim.”

Waléria reforçou:

“A carga era toda minha. Não tinha para quem delegar. Sentia solidão, mesmo rodeada de pessoas.”

Ela acrescentou que essa solidão era agravada pelo fato de que, muitas vezes, colegas homens se eximiam das responsabilidades administrativas mais pesadas, transferindo para ela decisões desgastantes e que poderiam comprometer sua imagem pública. (Waléria)

Essas duas falas, em conjunto, revelam que a solidão institucional não decorre de episódios isolados, mas de uma estrutura que concentra responsabilidades nas mulheres e naturaliza a prova solitária de resistência. Como discute Saffioti (1987), a dominação masculina se traduz também em sobrecargas invisíveis, que ampliam o desgaste e a vulnerabilidade simbólica das mulheres em cargos de poder.

#### **b) A lógica da dupla presença**

Cláudia relatou:

“Eu era cobrada como se não tivesse família, mas em casa continuava sendo cobrada como mãe. Era uma sobrecarga sem fim.” (Cláudia)

Esse dilema evidencia o conceito de dupla presença (Hirata e Kergoat, 2007), segundo o qual as mulheres acumulam simultaneamente as exigências do trabalho produtivo e do reprodutivo. A ascensão à liderança, longe de atenuar essa sobrecarga, intensificava-a, pois o reconhecimento institucional não eliminava os marcadores de gênero que atravessavam suas vidas. Louro (1997) lembra que essa naturalização do cuidado e da maternidade funciona como mecanismo de disciplinamento de gênero, restringindo a legitimidade das mulheres em posições de comando. Como destaca Gonzalez (1984), esse processo de sobreposição não é apenas privado, mas político: o corpo feminino é convocado a sustentar a continuidade social e institucional, mesmo em detrimento de seu próprio projeto profissional.

### **c) Impactos familiares e renúncias pessoais**

Além das exigências da função, algumas gestoras enfrentaram situações familiares extremas. Consuelo relatou:

“Assumi meus irmãos após a morte de meus pais, meu filho dizia que não me via mais, e minha separação foi consequência direta da dedicação ao trabalho. Viajava demais, cheguei a abrir 17 campi no estado e isso teve um preço pessoal muito alto.”  
(Consuelo)

Ela também lembrou que, em diversos momentos, sentiu culpa por não estar presente em casa, sobretudo durante a adolescência do filho: “Ele me dizia que eu aparecia mais na televisão do que em casa. Isso me marcou profundamente”. (Consuelo)

Esse testemunho evidencia como o exercício da gestão era atravessado por escolhas dolorosas e custos emocionais. O caso de Consuelo mostra que o impacto da jornada profissional sobre a vida familiar não era um efeito colateral, mas parte de uma estrutura que não foi historicamente concebida para acolher trajetórias femininas (Crenshaw, 2002). Carneiro (2003) reforça que essas renúncias recaem de modo ainda mais duro sobre mulheres negras, cuja trajetória profissional é continuamente lida como deslocamento da função social esperada de cuidado e subserviência.

### **d) Ausência de suporte institucional**

As entrevistas também revelaram a falta de políticas institucionais de apoio, como licenças, divisão equitativa de tarefas e programas de cuidado. Na ausência desses mecanismos, a conciliação permanecia responsabilidade individual das gestoras, reiterando a desigualdade. Butler (2015) lembra que o silêncio institucional diante dessas assimetrias é também uma forma

de exclusão tácita, pois transfere às mulheres o ônus de sustentar sozinhas o equilíbrio entre público e privado. Acker (1990) já havia apontado que as organizações são estruturadas para um “trabalhador abstrato” sem corpo, sem filhos, sem vida fora da instituição, um modelo implicitamente masculino que transforma maternidade e cuidado em obstáculo individual e não em questão estrutural.

Maria da Glória reforçou essa percepção ao narrar que, mesmo em períodos de grande desgaste emocional, não havia espaço institucional para acolher suas demandas pessoais. “Parecia que a estrutura da escola funcionava como se a gente não tivesse vida fora dali”, destacou. (Maria da Glória)

### **e) Interseccionalidade e desigualdades ampliadas**

A tensão entre trabalho e família era ainda mais acentuada quando articulada a outros marcadores sociais. Mulheres negras, vindas de outras regiões ou em funções administrativas enfrentavam camadas adicionais de deslegitimação. A perspectiva interseccional (Crenshaw, 2002; Akotirene, 2018) permite compreender como essas sobreposições produziam uma sobrecarga ainda maior, multiplicando as exigências e reduzindo o reconhecimento. Lugones (2008) amplia esse debate ao mostrar que a colonialidade do gênero produz um regime em que mulheres racializadas são sistematicamente associadas à disponibilidade infinita para o trabalho, seja produtivo ou reprodutivo, o que agrava a pressão sobre suas trajetórias de liderança.

Consuelo evidenciou essa sobreposição de desigualdades ao relatar:

“Assumi meus irmãos após a morte de meus pais, meu filho dizia que não me via mais, e minha separação foi consequência direta da dedicação ao trabalho. Viajava demais, cheguei a abrir 17 campi no estado e isso teve um preço pessoal muito alto.” (Consuelo).

O depoimento mostra como gênero, maternidade e responsabilidades familiares se entrecruzaram, intensificando a pressão sobre sua trajetória profissional.

Essas narrativas revelam que a presença feminina no poder, embora formalmente reconhecida, continua marcada por estruturas que naturalizam desigualdades. Como defende Bourdieu (2012), superar esse quadro exige transformar os mecanismos invisíveis que

sustentam a exclusão de gênero, de modo que a liderança feminina deixe de ser exceção e passe a constituir regra.

### **3.3.6 Reconhecimento e Legado da Gestão Feminina**

Apesar dos inúmeros obstáculos enfrentados ao longo de suas trajetórias, muitas das ex-diretoras expressaram que seu trabalho foi, posteriormente, reconhecido por colegas, estudantes ou pela própria instituição. Esse reconhecimento, embora nem sempre imediato, representa uma forma simbólica de reparação e revela a potência das suas gestões como marcos institucionais e afetivos. A análise do reconhecimento, portanto, deve ser entendida como parte das disputas simbólicas pelo poder, atravessadas por relações de gênero que definem quem pode ser legitimado e lembrado.

#### **a) Reconhecimento afetivo e comunitário**

A professora Vera destaca que seu legado foi reafirmado pela relação de confiança que construiu ao longo dos anos:

“Havia um respeito muito grande da comunidade. Mesmo quem discordava de mim, respeitava a minha forma de conduzir.”

Esse respeito, fundado na coerência entre discurso e prática, é um indicativo da legitimidade construída a duras penas. Como aponta Scott (1995), a autoridade das mulheres em espaços historicamente masculinos é constantemente posta à prova, e é no enfrentamento cotidiano que essa autoridade se afirma.

Consuelo compartilha um episódio revelador desse reconhecimento, que chegou em forma de homenagem afetiva:

“Colocaram meu nome na biblioteca. Fiquei muito emocionada. Senti que tudo valeu a pena.”

Esse gesto institucional, ainda que simbólico, representa a incorporação da presença feminina à memória coletiva da escola, contrariando a lógica histórica de apagamento analisada por Bourdieu (2002) e Scott (1995). Esse tipo de reconhecimento comunitário, muitas vezes carregado de afeto, funcionou como forma de resistência ao apagamento institucional, reforçando a memória das gestoras como parte do patrimônio simbólico das instituições. Harding (1991) lembra que o reconhecimento das experiências femininas na ciência e na educação constitui uma epistemologia do ponto de vista, que legitima saberes antes desqualificados.

Maria da Glória também relatou esse reconhecimento afetivo, destacando a gratidão de ex-alunos: “Muitos me procuravam anos depois para agradecer, dizendo que meu trabalho tinha feito diferença na vida deles. Isso me dava força para acreditar que valeu a pena.” (Maria da Glória)

### **b) Reconhecimento institucional**

Judith, ao refletir sobre sua trajetória, afirmou:

“Hoje, vejo o quanto fui importante. Mas na época, nem sempre tinha essa dimensão.”

A fala evidencia o descompasso entre o exercício da gestão e o reconhecimento institucional, revelando que a autoridade feminina muitas vezes só é validada a posteriori. Cláudia reforça essa percepção:

“Só depois que saí começaram a dizer que reconheciam o que fiz. Enquanto eu estava lá, era cobrança o tempo inteiro.”

Esse padrão confirma a ideia de que a autoridade das mulheres, em contextos patriarcais, é frequentemente condicionada à prova retrospectiva, como se fosse necessário comprovar mais do que os homens para, só então, receber legitimidade. Esse fenômeno se aproxima daquilo que Bruschini (2007) denomina lógica da exceção: mulheres reconhecidas individualmente como extraordinárias, sem que isso implique a transformação da estrutura que mantém a liderança masculina como norma. Acker (1990) complementa que as organizações, mesmo quando formalmente abertas, permanecem generificadas, atribuindo naturalidade à autoridade masculina e suspeição à feminina. O reconhecimento institucional, nesse sentido, revela-se ambíguo: é reparador, mas não rompe plenamente a estrutura que gerou a exclusão. Como alerta Gonzalez (1984), sem políticas institucionais de memória, a homenagem permanece episódica e não altera a estrutura que naturaliza o esquecimento das mulheres.

Rita reforçou essa percepção, lembrando que, embora tenha enfrentado forte resistência no início, muitos colegas posteriormente reconheceram sua firmeza: “No começo era só crítica, mas depois passaram a me respeitar. Diziam que eu tinha dado conta de algo que parecia impossível.” (Rita)

### **c) Legado e memória como ruptura simbólica**

A presença dessas mulheres em cargos de direção representa não apenas uma conquista individual, mas uma ruptura nos regimes institucionais que historicamente excluíram a liderança feminina. Como observa Scott (1995), o reconhecimento simbólico das pioneiras é

um ato político que desestabiliza as normas de gênero e reconfigura o que é compreendido como legítimo nos espaços de poder. Ao inscrever seus nomes na memória institucional, seja por meio de homenagens, recordações afetivas ou respeito retrospectivo, essas mulheres reescrevem narrativas que antes as silenciavam.

Seguindo Bourdieu (2002), esses gestos de reconhecimento podem ser interpretados como formas de dissidência simbólica, que desafiam os habitus institucionais e instauram novos marcos de legitimidade no campo educacional. Fricker (2007) acrescenta que esse reconhecimento também funciona como reparação da injustiça epistêmica, na medida em que devolve credibilidade às vozes que foram sistematicamente desacreditadas. Lugones (2008) complementa que essa reinscrição de memória é um gesto decolonial, pois rompe com a colonialidade do gênero que confinava mulheres, sobretudo negras, à invisibilidade.

Cibele também destacou essa dimensão ao afirmar que seu maior legado foi abrir caminhos:

“Muitas vezes não fui reconhecida na hora, mas sabia que estava abrindo espaço para outras mulheres. Esse foi o meu papel.” (Cibele)

Ao ocuparem espaços tradicionalmente masculinos, essas gestoras romperam expectativas normativas e abriram precedentes para outras trajetórias femininas, tornando-se referências, ainda que muitas vezes tardiamente reconhecidas. Ainda assim, permanece a crítica: o reconhecimento, em grande parte, foi personalizado e não implicou necessariamente em mudanças estruturais mais amplas. Como lembra Bruschini (2007), a valorização individual das mulheres em cargos de destaque pode funcionar como lógica de exceção, mantendo intocada a estrutura desigual que naturaliza a liderança masculina como norma.

Ressignificar a trajetória dessas pioneiras é, portanto, uma forma de justiça simbólica. Scott (1995) lembra que o gênero atravessa os discursos de legitimidade, definindo quem é lembrado ou condenado ao esquecimento. Bourdieu (2002) mostra que os mecanismos de reconhecimento simbólico são constitutivos do campo social, podendo tanto reforçar quanto subverter a exclusão. Ao reinscrever a memória das gestoras como parte legítima da história da Rede Federal, realiza-se não apenas uma reparação individual, mas também um gesto político que aponta para a necessidade de novas políticas institucionais de valorização da memória feminina.

### 3.3.7 Estratégias Femininas de Resistência e Mediação Institucional

Diante das múltiplas formas de resistência institucional, violência simbólica, sobrecarga e desigualdade de oportunidades, as ex-diretoras desenvolveram diversas estratégias para permanecer nos espaços de poder e, ao mesmo tempo, transformá-los. Essas práticas devem ser compreendidas como expressões de agência feminina, que não se limitam à adaptação individual, mas tensionam estruturas cristalizadas, abrem fissuras simbólicas e expandem os sentidos possíveis da liderança no interior da Rede Federal.

#### a) Escuta, diálogo e inteligência emocional como ferramentas de mediação

Para muitas delas, a escuta atenta e o diálogo foram ferramentas fundamentais na mediação de conflitos. Judith destacou:

“Sempre tive que ter muito jogo de cintura. Ouvir muito, falar pouco. E, quando fosse falar, que fosse certo.”

Essa estratégia se aproxima do que Butler (2003) discute como performance estratégica, em que deslocamentos sutis e gestos calculados desestabilizam expectativas dominantes sem recorrer ao confronto aberto.

Cláudia complementa essa perspectiva:

“Aprendi a usar a serenidade como força. Gritavam, e eu mantinha a calma. Isso desarmava.”

O recurso à serenidade, entendido como inteligência emocional, subverte a lógica tradicional da liderança associada à agressividade masculina, inscrevendo novas gramáticas de poder baseadas na ética da escuta e no controle das emoções. Como lembra Acker (1990), organizações generificadas impõem às mulheres a exigência de provar continuamente sua legitimidade; nesse contexto, o diálogo e a prudência tornam-se também formas de resistência simbólica. Harding (1991) acrescenta que tais estratégias constituem epistemologias situadas: modos de construir conhecimento e autoridade a partir das experiências corporificadas das mulheres em contextos de desigualdade.

Maria da Glória reforçou esse aspecto ao afirmar que sua principal estratégia era escutar mais do que falar, buscando construir consensos mesmo em ambientes de grande tensão. “Eu tentava sempre ouvir muito, porque sabia que, se eu reagisse no calor do conflito, só iria reforçar a resistência. A escuta era a minha ferramenta de defesa.” (Maria da Glória)

### **b) Redes de apoio e alianças institucionais**

Consuelo foi categórica:

“Eu me cercava de pessoas em quem confiava. Sabia que sozinha eu não conseguiria.”

Essa fala explicita a importância das alianças políticas, que operam como capital relacional (Bourdieu, 1996) necessário à sustentação da liderança feminina. Vera reforça esse ponto:

“Minha equipe sabia que podia contar comigo. Criei uma gestão horizontal, onde todos se sentiam parte.”

As redes de apoio, compostas por docentes, técnicos e estudantes, aparecem como ferramentas fundamentais de legitimação simbólica e material. Como analisa Saffioti (1987), em contextos patriarcais, a ausência de respaldo institucional formal obriga as mulheres a mobilizar solidariedades alternativas para enfrentar o isolamento e a desconfiança. Crenshaw (2002) ajuda a compreender como essas redes também funcionam como respostas interseccionais: para mulheres que acumulam opressões de gênero, raça e território, os vínculos coletivos operam como dispositivos de resistência à exclusão múltipla.

### **c) Gestão democrática, cuidado e pedagogia como práticas de autoridade**

Cláudia narra:

“Eu vinha da área de Letras. Isso já era visto com desconfiança. Mas mostrei que gestão também é sensibilidade, é escuta, é olhar pedagógico.”

Essa declaração rompe com a hegemonia da racionalidade tecnocrática, ao inscrever a dimensão pedagógica e afetiva como formas legítimas de autoridade.

Segundo Acker (1990), a gestão democrática com sensibilidade de gênero valoriza o cuidado, o diálogo e a participação como dimensões constitutivas da liderança. Louro (1997) acrescenta que tais práticas contestam o disciplinamento de gênero que associa autoridade apenas ao comando masculino, reafirmando que o cuidado pode ser também uma prática política e de gestão. Gonzalez (1984) lembra que a sensibilidade pedagógica das mulheres não é fragilidade, mas potência política: ao transformar o cuidado em estratégia de gestão, elas reinscrevem o feminino como categoria legítima de poder.

Cibele também destacou essa perspectiva, ao afirmar que via sua atuação como abertura de caminhos para outras mulheres:

“Nem sempre fui reconhecida na hora, mas sabia que estava mostrando que era possível uma mulher estar nesse lugar. Esse foi o meu maior legado.” (Cibele)

Nesse sentido, ao integrar sensibilidade e pedagogia à gestão, as diretoras produziram o que Crenshaw (2002) descreve como interseccionalidade vivida: enfrentaram barreiras não apenas por serem mulheres, mas também por virem de áreas consideradas menos legítimas, como humanidades, e por acumularem responsabilidades familiares e institucionais.

#### **d) Dissidência simbólica e reconstrução institucional**

As trajetórias das entrevistadas revelam que resistir não significou apenas permanecer no cargo, mas reconstruir silenciosamente as próprias práticas institucionais. Consuelo recorda que, em meio às críticas, buscava reposicionar sua autoridade pela qualificação:

“Fui fazer o mestrado na área técnica para discutir de igual para igual.”

Esse movimento evidencia o uso da formação acadêmica como capital simbólico de resistência, uma forma de reposicionamento dentro do campo (Bourdieu, 1996).

Judith e Rita também relataram que os títulos de doutorado, especialmente em áreas técnicas, serviram como escudo contra desconfiças constantes. Nesse caso, a titulação não é apenas mérito individual, mas estratégia política de enfrentamento a uma estrutura que exige provas contínuas de legitimidade das mulheres.

Rita acrescentou que, em momentos de maior hostilidade, sua estratégia foi manter-se firme, mesmo sob ameaça:

“Disseram que eu teria que revogar a portaria, que era melhor desistir. Mas eu não voltei atrás. A firmeza foi minha forma de resistir.” (Rita)

Esse mecanismo confirma o argumento de Bruschini (2007): a sobre-escolarização feminina funciona como dispositivo de compensação simbólica em espaços que presumem a masculinidade como norma de competência.

Essas práticas podem ser lidas como uma forma de dissidência simbólica (Bourdieu, 2002), na medida em que não rejeitam a instituição, mas a reconfiguram por dentro, inscrevendo novos sentidos para a liderança e abrindo caminhos para as gerações seguintes. Trata-se, portanto, de uma pedagogia da resistência, em que o cotidiano da gestão torna-se espaço de transformação cultural e institucional. Lugones (2008) sugere que esse processo pode ser entendido como prática decolonial: resistir não apenas às normas de gênero, mas também à colonialidade que associa racionalidade, técnica e poder a homens brancos.

Assim, a categoria “estratégias femininas de resistência e mediação institucional” evidencia que as gestoras pioneiras não foram apenas vítimas de estruturas patriarcais, mas também autoras de práticas inovadoras de enfrentamento. Ao mobilizar diálogo, redes de apoio,

sensibilidade pedagógica e titulação acadêmica, elas desenharam uma nova gramática de liderança na Rede Federal: menos vertical, mais democrática e comprometida com o reconhecimento das diferenças. Essas estratégias, individuais e coletivas, funcionaram como instrumentos de permanência e de transformação, constituindo uma pedagogia política do poder que permanece como legado e referência para as novas gerações de mulheres dirigentes.

### 3.4 CONSIDERAÇÕES ANALÍTICAS: TRAJETÓRIAS, DISPUTAS E RESISTÊNCIAS NA GESTÃO FEMININA

A leitura integrada dos dados quantitativos apresentados neste capítulo revela que, embora o número de mulheres em cargos de direção na Rede Federal ainda seja reduzido, suas trajetórias são densas e expressivas, atravessadas por disputas simbólicas, resistências institucionais e reconfigurações subjetivas. Os gráficos, ao sintetizarem as recorrências estatísticas dos relatos, não apenas organizam a materialidade empírica, mas também evidenciam padrões persistentes de exclusão, desafios comuns e formas de resistência que desafiam a suposta neutralidade das estruturas de poder. Esses dados dialogam com os levantamentos estatísticos do Capítulo 2, que indicam a persistência de uma desigualdade estrutural nos espaços de poder. A sobrerepresentação masculina nas reitorias, direção-geral e nos cursos de maior prestígio técnico reforça o argumento de que as trajetórias aqui analisadas são, ainda, exceções diante de uma norma institucional profundamente generificada.

O perfil acadêmico majoritariamente vinculado às áreas de Letras, Pedagogia e Psicologia reforça a tese de que a inserção feminina na Rede Federal ocorreu, em um primeiro momento, pelos caminhos historicamente associados à docência e ao cuidado, mesmo em um campo tecnocientífico como o da Educação Profissional e Tecnológica. A presença de engenheiras, arquitetas e profissionais com sólida formação técnica entre as entrevistadas, contudo, tensiona essa narrativa e indica deslocamentos relevantes na composição de gênero da liderança educacional. As dificuldades mais frequentemente relatadas, como preconceito de gênero, violência simbólica, sobrecarga de trabalho e conflitos institucionais, evidenciam que, apesar do acesso formal ao cargo, a permanência e o reconhecimento da autoridade feminina ainda são instáveis e condicionados por múltiplas provas de legitimidade. Assim, a análise quantitativa, articulada às narrativas qualitativas, não descreve apenas estatísticas isoladas, mas expressa um campo em disputa, no qual o capital simbólico das mulheres ainda precisa ser constantemente reafirmado.

A diversidade de formas de acesso ao cargo (eleição ou indicação), a pluralidade regional das experiências e a continuidade da atuação educacional mesmo após a aposentadoria são indicativos de que essas mulheres não apenas ocuparam cargos administrativos, mas contribuíram para uma reconfiguração política, institucional e subjetiva da Rede. A atuação em movimentos coletivos e sindicatos, mesmo que minoritária, também aparece como um elemento relevante de formação política e fortalecimento da legitimidade interna. Esse dado mostra que a ocupação feminina da gestão não pode ser reduzida a trajetórias individuais, mas deve ser compreendida como prática política coletiva, ainda que fragmentada.

Ao sistematizar essas informações, torna-se evidente que o teto de vidro que atravessa a ascensão das mulheres à gestão educacional na Rede Federal é sustentado não apenas por barreiras explícitas, mas também por uma complexa trama de desconfiança simbólica, sobrecarga afetiva e ausência de apoio institucional. Trata-se de uma estrutura que, como apontam Scott (1995) e Bourdieu (2002), se reproduz por meio de normas implícitas e pactos tácitos de exclusão. Fricker (2007) contribui para essa análise ao demonstrar como a injustiça epistêmica reforça o descrédito sobre a competência feminina, mesmo diante de credenciais acadêmicas equivalentes ou superiores. Acker (1990) complementa essa leitura ao mostrar que as organizações são generificadas em sua própria lógica de funcionamento, de modo que a neutralidade institucional se sustenta, na prática, sobre padrões masculinos de legitimidade.

Os depoimentos das ex-diretoras confirmam esse paradoxo: mesmo possuindo titulações equivalentes ou superiores às de seus pares masculinos, continuaram sendo interpeladas sobre sua competência, autoridade e capacidade técnica, como se o mérito acadêmico fosse insuficiente para superar a suspeição simbólica.

O diálogo entre dados quantitativos e narrativas qualitativas, portanto, é fundamental para dimensionar objetivamente aquilo que as experiências subjetivas tornam sensível: a persistência da desigualdade de gênero nos espaços de poder. A articulação entre esses dois planos de análise permite uma compreensão mais profunda da dinâmica excludente que ainda estrutura as instituições da Rede Federal.

As ex-diretoras entrevistadas mostraram que, mesmo diante de resistências históricas, foram capazes de abrir caminhos de inovação e transformação. Suas práticas de gestão, atravessadas por assimetrias de gênero, produziram rupturas importantes na cultura institucional e inauguraram precedentes para novas formas de liderança feminina. Essa atuação revela que o exercício da autoridade não se limitou à reprodução de modelos tradicionais, mas

incorporou estratégias próprias de mediação, participação e cuidado, ampliando os sentidos da gestão pública.

No entanto, apesar da força simbólica dessas experiências, em muitas instituições essas trajetórias não se traduziram em sucessões femininas nem em transformações estruturais duradouras. A ruptura foi frequentemente individual, mas raramente institucionalizada. Isso evidencia que o teto de vidro, embora trincado, segue sendo recomposto por normas, valores e práticas que continuam dificultando o acesso de outras mulheres à liderança. Esse dado reforça a necessidade de políticas institucionais permanentes de igualdade de gênero, capazes de consolidar essas conquistas e transformá-las em mudanças estruturais.

As entrevistas revelaram também um movimento de auto-reconhecimento por parte das participantes. Ao rememorar suas trajetórias, muitas se perceberam como protagonistas de processos que transformaram a Rede Federal, reconhecendo a relevância histórica de suas gestões. Esse efeito reflexivo mostra que a pesquisa ultrapassou os limites acadêmicos, pois não apenas analisou dados e memórias, mas também contribuiu para que as próprias protagonistas se vissem como parte essencial da história institucional.

## **CAPÍTULO 4. A INVISIBILIDADE DAS MULHERES DIRIGENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: MEMÓRIA, PODER E RESISTÊNCIA**

Este capítulo dedica-se às trajetórias das primeiras mulheres que ocuparam cargos de direção-geral e reitoria na Rede Federal entre 1909 e 2008, trazendo à tona experiências historicamente silenciadas. Mais do que números e estatísticas, aqui se destacam narrativas que permitem compreender, em profundidade, as barreiras enfrentadas, as estratégias de resistência e os sentidos atribuídos por elas à liderança educacional.

Como observa Michelle Perrot (1991, p. 185), “da História, muitas vezes a mulher é excluída”. Essa exclusão, entretanto, não se restringe à ausência em registros oficiais ou estatísticas: ela se inscreve também no plano simbólico e epistêmico, apagando experiências, silenciando contribuições e deslegitimando saberes (Scott, 1995; Fricker, 2007).

Neste capítulo, vamos abordar as narrativas das 16 primeiras mulheres que romperam com o “teto de vidro” e assumiram o cargo de reitoras na educação profissional em um período em que os estereótipos de gênero eram ainda mais evidentes, e a presença feminina era significativamente restrita. Essas mulheres não apenas desafiaram as normas sociais e institucionais que cerceavam suas aspirações profissionais, mas também redefiniram os horizontes de possibilidade para a presença feminina na gestão educacional.

As trajetórias dessas pioneiras são marcadas pela superação de barreiras impostas por uma sociedade que historicamente relegava às mulheres papéis secundários ou vinculados às áreas consideradas “naturais” ao gênero feminino, como a educação básica, enfermagem ou serviços domésticos. Assumir a liderança em instituições de ensino técnico-profissional, dominadas por homens, demandava não só competência técnica e acadêmica, mas também uma resiliência extraordinária diante de preconceitos que questionavam sua capacidade de gestão e autoridade em um campo historicamente masculinizado.

As diretoras que destacamos aqui representam muito mais do que marcos pessoais de sucesso; elas são símbolos de resistência contra uma estrutura institucional que privilegiava homens em posições de poder. Ao assumir cargos de liderança, essas mulheres não apenas desafiaram os estereótipos de gênero, mas transformaram as dinâmicas de poder dentro das instituições, provando que a competência e a visão estratégica não têm gênero.

A presença dessas mulheres em cargos de reitoria, em um período em que a visibilidade feminina era extremamente limitada, ajudou a redefinir o que significa ser uma mulher em posições de poder na educação profissional. Suas gestões foram marcadas por iniciativas que visavam modernizar e expandir o ensino técnico, muitas vezes lutando contra as próprias

estruturas que buscavam limitar o avanço das mulheres nesse campo. Essas resistências dialogam com os padrões analisados no capítulo anterior preconceito de gênero, violência simbólica, sobrecarga e conflitos institucionais que reaparecem de modo ainda mais agudo na experiência pioneira dessas dirigentes.

Ao contar as histórias dessas 16 pioneiras, lançamos luz sobre suas contribuições individuais e coletivas, enquanto refletimos sobre os desafios estruturais e culturais que elas enfrentaram e superaram. Essas narrativas não são apenas registros históricos de conquistas pessoais, mas também um testemunho do impacto duradouro que a liderança feminina pode ter em instituições de educação profissional, especialmente em momentos críticos de transformação social.

A importância de suas jornadas reside, sobretudo, no legado que deixaram para a educação e para a luta pela igualdade de gênero. Ao ocuparem esses espaços de poder, elas desbravaram novos caminhos, rompendo com o “teto de vidro” e deixando um exemplo inspirador para as mulheres que vieram depois, mostrando que é possível transformar a educação e o mercado de trabalho, desde que se desafiem as barreiras e se subvertam as expectativas sociais impostas às mulheres.

Diante desse contexto de apagamento e resistência, o resgate das trajetórias das primeiras mulheres que ocuparam cargos de direção na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica não apenas rompe com a invisibilidade histórica, mas também evidencia os caminhos de luta, de afirmação e de transformação protagonizados por essas pioneiras. Trata-se de um exercício de memória contra-hegemônica, que confronta a narrativa oficial das instituições e reinscreve as mulheres como sujeitas históricas da educação profissional.

#### 4.1 PERFIS DAS PRIMEIRAS REITORAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: RASTROS DE RESISTÊNCIA E LEGADO FEMININO

A presente seção reúne os perfis das 16 primeiras mulheres que ocuparam funções de direção-geral ou reitoria na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica até o ano de 2008, marco institucional delimitado por esta pesquisa com base na criação dos Institutos Federais, que reconfigurou a estrutura da Rede. As narrativas aqui apresentadas foram construídas por meio de uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise de entrevistas semiestruturadas, documentos institucionais, acervos pessoais e registros públicos. A sistematização das informações seguiu princípios da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), considerando tanto os aspectos objetivos das trajetórias quanto as dimensões simbólicas e

afetivas que emergem dos relatos. Ao articular diferentes fontes e vozes, busca-se reconhecer essas mulheres como sujeitas históricas e políticas, rompendo com a invisibilização que historicamente marcou sua presença na gestão da educação profissional.

Resgatar as trajetórias das primeiras mulheres que ocuparam cargos de direção-geral e reitoria na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, até o ano de 2008, é mais do que um exercício historiográfico: é um gesto político e epistêmico de reparação simbólica e de justiça histórica. Em um campo historicamente marcado pela masculinização das lideranças, registrar suas histórias significa romper com o apagamento que, por décadas, silenciou as contribuições femininas na consolidação e transformação da educação técnica no Brasil.

Esta seção apresenta os perfis de 16 mulheres que, entre 1909 e 2008, ocuparam funções de liderança nas escolas técnicas, nos centros federais e nos institutos federais em processo de criação. Muitas delas foram as primeiras mulheres a assumir tais posições em suas respectivas instituições. A construção desses perfis baseou-se em entrevistas com as próprias protagonistas (quando possível), em depoimentos de colegas e familiares, documentos institucionais e registros públicos. Nos casos em que as fontes foram escassas, sobretudo nas gestões mais antigas ou de mulheres já falecidas, optou-se por evidenciar os dados essenciais que, ainda assim, lhes asseguram o devido lugar na história da Rede Federal.

Mais do que biografias individuais, o que aqui se apresenta são narrativas que revelam percursos de resistência, enfrentamento e superação. Cada história carrega singularidades, mas também revela elementos comuns: o enfrentamento às barreiras simbólicas, institucionais e afetivas; a conciliação entre as demandas da vida profissional e as responsabilidades familiares; a aposta na formação acadêmica como instrumento de emancipação; e o compromisso inegociável com uma educação pública de qualidade, democrática e socialmente referenciada.

Dar visibilidade a essas trajetórias significa, portanto, afirmar que a presença feminina na gestão da educação profissional não é uma exceção nem fruto de concessões. Como lembra Bruschini (2007), tratar a presença feminina como exceção reforça a lógica da desigualdade. Ao contrário, suas trajetórias mostram que o acesso à liderança é fruto de lutas persistentes e não de concessões.

Se, por um lado, essas histórias revelam os desafios impostos pela lógica patriarcal, também iluminam as estratégias de resistência, os pactos coletivos, as redes de apoio e, não raro, as rupturas que essas mulheres foram capazes de produzir dentro de instituições que, por muito tempo, foram pensadas, estruturadas e geridas por homens.

Cada perfil aqui registrado é, portanto, um fragmento de uma história maior, a história da luta das mulheres pela ocupação dos espaços de comando na educação tecnológica brasileira. Ao resgatar suas trajetórias, desafiamos o apagamento histórico e revelamos como a presença feminina reconfigura as instituições por dentro, inscrevendo novos sentidos para o poder, a liderança e a memória.

Essas narrativas, quando articuladas, constituem um corpus político e analítico que ultrapassa a dimensão individual das trajetórias. Elas revelam padrões recorrentes de resistência à liderança feminina, de conflitos com estruturas hierárquicas masculinas, de sobrecarga afetiva e simbólica, mas também de invenção de práticas de cuidado, escuta e solidariedade. Ao mesmo tempo, iluminam a construção de uma memória contra-hegemônica, em que as vozes femininas deixam de ocupar os rodapés da história institucional para assumir lugar de centralidade. Essa memória coletiva opera como reparação simbólica e como ferramenta crítica, capaz de tensionar as estruturas ainda vigentes e de projetar horizontes para novas gerações. Assim, ao narrar os perfis, a presente pesquisa não apenas descreve trajetórias, mas também contribui para a elaboração de uma pedagogia do poder, que redefine autoridade e legitimidade a partir das experiências concretas das mulheres na gestão da Rede Federal.

#### **4.1.1 Yolanda Ferreira Pinto (1926–2010). Escola Técnica Federal do Pará | 1968–1979 e primeira mulher a ocupar a Direção-Geral de uma Escola Técnica Federal no Brasil**

Nascida em Belém do Pará, no dia 21 de abril de 1926, Yolanda Ferreira Pinto construiu uma trajetória marcada pelo pioneirismo, pela coragem e por um profundo compromisso com a educação pública. Filha de uma tradicional família paraense, escolheu, logo no início de sua carreira, trilhar um caminho pouco comum: lecionar no interior do estado, em Afuá, uma cidade ribeirinha aonde as crianças iam e vinham de canoa para frequentar a escola. Ao relembrar esse período, ela própria dizia com ternura:

“Quis iniciar minha profissão no interior do Pará, que é tão necessitado. Foi uma experiência muito boa, me dei muito, também aprendi muito com aquelas crianças que iam de canoa para as suas casas e retornavam no outro dia.”<sup>5</sup>

Ao retornar a Belém, ingressou na Secretaria de Educação do Estado, mas logo trilhou um novo caminho ao aceitar o convite para atuar na Escola Industrial Federal do Pará, instituição que, anos depois, se transformaria na Escola Técnica Federal do Pará (ETFP). Sua

---

<sup>5</sup> As falas da professora Yolanda Ferreira Pinto foram extraídas da dissertação de Ana Maria Leite Lobato, “Recontando a história da Escola Técnica Federal do Pará: a educação profissional em marcha de 1967 a 1979” (UFC, 2012).

ascensão profissional foi rápida: ocupou funções como presidente da Associação de Professores e vice-diretora, até que, em 1968, rompeu definitivamente uma tradição de 57 anos de liderança masculina, tornando-se a primeira mulher a dirigir uma Escola Técnica Federal no Brasil. Sua indicação, apoiada pelo então diretor Montenegro Duarte e referendada pelo Conselho de Representantes, foi recebida com surpresa, inclusive por ela própria, que, anos depois, relataria: “Nem eu acreditava que aquilo estava acontecendo. Era um mundo que não era feito para nós, mulheres. Mas eu estava lá.”

A cerimônia de posse, registrada em fotografia histórica, reuniu autoridades, servidores e estudantes, convertendo-se em um marco simbólico: mais que a nomeação de uma gestora, representava a reconfiguração das fronteiras institucionais do poder educativo, até então restritas ao universo masculino.

Figura 1 – Posse da Professora Yolanda Ferreira Pinto como diretora da Escola Técnica Federal do Pará, 1968.



Legenda: Registro da cerimônia de nomeação de Yolanda Ferreira Pinto, primeira mulher a assumir a direção de uma Escola Técnica Federal no Brasil. O registro eterniza a ruptura de uma tradição de 57 anos de exclusividade masculina na liderança da instituição, marcando não apenas uma conquista pessoal, mas um avanço coletivo na luta das mulheres pela ocupação de espaços de poder na educação técnica brasileira.

Fonte: Lobato (2012, p. 137).

Um dos marcos mais emblemáticos de sua gestão foi a efetivação do ingresso de mulheres nos cursos técnicos da instituição. Embora documentos oficiais indiquem que a autorização legal date de 1967, foi apenas em 1970, já sob sua liderança, que a primeira turma feminina passou a frequentar regularmente os cursos da ETEP. Para Yolanda, essa conquista ultrapassava a dimensão administrativa:

“Tenho a satisfação de dizer, não por vaidade, mas por dever de educadora, que fui eu quem iniciou a feminização da escola.”

A afirmação revela a consciência histórica de seu gesto: mais que uma mudança normativa, tratava-se de uma inflexão simbólica que inscreveu novas possibilidades de pertencimento feminino ao espaço técnico.

Esse processo, no entanto, não se deu sem resistência. Yolanda enfrentou olhares desconfiados, silenciamentos institucionais e uma cultura profundamente marcada pela associação entre técnica e masculinidade. Sua gestão exigiu habilidades de mediação, firmeza e sensibilidade, que se expressaram também em políticas inovadoras de apoio estudantil: diante da precariedade das condições dos alunos vindos do interior, organizou repúblicas estudantis no bairro de Canudos e, em muitos casos, colocou-se pessoalmente como avalista dos contratos de aluguel. Seu compromisso extrapolava os limites burocráticos: acompanhava a frequência dos estudantes, distribuía auxílios e garantia que nenhum jovem abandonasse os estudos por falta de recursos.

A atuação de Yolanda também se estendeu ao campo cultural e pedagógico. Foi sob sua liderança que se criou a Banda de Música da escola, em parceria com o maestro Manoel Nery Filho, grupo que viria a se tornar referência cultural em Belém. Em diálogo com a Universidade Federal do Pará (UFPA), viabilizou a formação superior de docentes que até então não possuíam licenciatura, elevando o padrão pedagógico da escola em um período de escassez formativa.

Durante os 11 anos em que permaneceu na Direção-Geral, Yolanda redimensionou o sentido de autoridade institucional, ao aliar presença cotidiana nos corredores da escola com um estilo de gestão centrado na escuta, no cuidado e na democratização do acesso. Sua presença reconfigurou o espaço simbólico da liderança técnica, desafiando a lógica de exclusão que, por décadas, sustentou a masculinização da gestão na educação profissional.

Faleceu em 24 de outubro de 2010, aos 84 anos. Sua trajetória segue como referência e provocação: se em pleno regime militar foi possível redefinir os marcos da autoridade feminina em um campo historicamente masculinizado, o que ainda nos impede, hoje, de transformar estruturalmente essas instituições?

Seu legado não é apenas memória, mas convocação: um chamado à continuidade da luta por uma educação pública verdadeiramente democrática, plural e generificadamente justa.

#### **4.1.2 Edna Maria de Albuquerque Affi (1926-2003). Escola Técnica Federal de Mato Grosso |1976 – 1986. Primeira mulher na direção da ETFMT e referência na formação educacional no estado.**

Filha do tradicional bairro do Porto, em Cuiabá, Edna Maria de Albuquerque Affi nasceu em 28 de abril de 1926, em uma família profundamente enraizada na história local. Neta do coronel José Antônio de Souza Albuquerque, cuja antiga residência permanece até hoje como um dos marcos do patrimônio histórico cuiabano, cresceu em um ambiente em que a educação, a cultura e o serviço público moldaram não apenas sua trajetória, mas também seus princípios e escolhas de vida.

Mulher de múltiplos saberes, dominava o francês, o espanhol e, naturalmente, o português. Desde jovem, cultivou a paixão pelas letras e pela docência, vocação que marcou toda sua trajetória. Seu compromisso com a educação ultrapassou os limites da sala de aula: participou da fundação da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cuiabá, hoje Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), e lecionou Língua e Literatura Francesa por mais de duas décadas, entre 1966 e 1991. Presidiu diversas vezes o Conselho Estadual de Educação, consolidando-se como uma das vozes mais influentes na construção das políticas educacionais do estado.

Seu vínculo com a então Escola Técnica Federal de Mato Grosso (ETFMT) começou em 1965, como professora de francês. Em 1976, rompeu uma longa tradição de liderança masculina ao tornar-se a primeira mulher a ocupar a Direção-Geral da instituição um feito que inscreveu seu nome nos marcos da história educacional mato-grossense e simbolizou a possibilidade real de mulheres exercerem autoridade em espaços técnicos de formação.

Figura 2 – Edna Maria de Albuquerque Affi, diretora da ETFMT (1976–1986).



Legenda: A imagem da professora Edna na galeria de ex-diretores não é apenas um retrato. É, sobretudo, um símbolo de ruptura com a lógica excludente de gênero que historicamente marcou os espaços de gestão na educação técnica mato-grossense.

Fonte: Acervo Institucional do IFMT – Campus Cuiabá, 2017.

Durante seus dez anos à frente da escola, Edna exerceu uma liderança visionária. Para ela, a educação técnica não se restringia à formação profissional: era também instrumento de emancipação cultural e social. Sob sua gestão, foi criado o primeiro uniforme da escola, usado até o final dos anos 1990, e construído o Anfiteatro Professor Hélio de Souza Vieira, que se tornou epicentro das atividades culturais da instituição, abrigando festivais, peças, encontros estudantis e eventos formativos. Edna compreendia a escola como espaço de convivência, arte e transformação social.

A ampliação da presença feminina na ETFMT, iniciada oficialmente em 1972 com a abertura do curso de Secretariado, ganhou fôlego sob sua direção. Durante sua gestão, multiplicaram-se os ingressos de alunas em cursos antes considerados exclusivamente masculinos, como Topografia, fenômeno que desafiou as fronteiras simbólicas do pertencimento de gênero e ajudou a consolidar a presença feminina na formação técnica do estado.

Edna era uma liderança firme e, ao mesmo tempo, discreta. Aqueles que conviveram com ela destacam sua habilidade de mediar tensões institucionais com elegância e escuta, sobretudo em um ambiente ainda profundamente masculinizado. Embora figuras como o

professor Octayde Jorge da Silva, conhecido como “coronel Octayde”, exercessem grande influência na instituição, o reconhecimento administrativo e pedagógico recaía sobre Edna, cuja autoridade era silenciosa, mas incontestável. Como lembra um servidor da época: “Ela fazia realmente o papel de diretora. Era uma diretora espetacular.” Outro docente complementa: “A presença dela mudava a postura de todo mundo. Ela sabia ouvir, reunir, conversar e apoiar, especialmente as mulheres<sup>6</sup>.”

Sua atuação também se destacou pelas políticas de inclusão social. Diversos relatos revelam que Edna estimulou servidores terceirizados a prestarem concursos públicos, garantindo a eles estabilidade e melhores condições de vida, em um período em que o serviço público federal era uma das poucas portas abertas à mobilidade social em Cuiabá.

Ao narrar a história da ETFMT, seu nome é frequentemente associado a uma tríade de figuras fundamentais: Edna Affi, Judith Evangelista Guimarães e Octayde Jorge da Silva.

Seu reconhecimento extrapolou os limites da instituição. Uma das avenidas mais importantes da capital mato-grossense passou a levar seu nome, Avenida Professora Edna Maria Albuquerque Affi, perpetuando sua memória no espaço urbano que ajudou a transformar. Faleceu em São Paulo, em 21 de maio de 2003, aos 77 anos, cercada pela família e por uma comunidade educacional que a reverencia até hoje.

Mais do que a primeira mulher a dirigir a ETFMT, Edna Affi foi uma gestora que ressignificou a liderança feminina em um campo historicamente masculino, sem abrir mão da escuta, da ética e da sensibilidade. Sua trajetória desafiou estereótipos, consolidou práticas inclusivas e reafirmou o lugar das mulheres na gestão pública educacional.

Seus passos, firmes e silenciosos, continuam ecoando na história da educação profissional brasileira como farol, inspiração e desafio permanente àquelas e àqueles que acreditam que a igualdade de gênero é princípio, e não concessão.

#### **4.1.3 Judith Evangelista Guimarães. Escola Técnica Federal de Mato Grosso | 1986-1990. Primeira Servidora Técnica Administrativa diretora eleita por voto direto na história da ETFMT**

Judith Evangelista Guimarães nasceu em 11 de junho de 1946, no município de Tesouro (MT), em uma fazenda chamada Morro Grande. Filha caçula de dez irmãos, cresceu sem a

---

<sup>6</sup> Os depoimentos de servidores e docentes utilizados neste perfil foram extraídos da tese de doutorado de Iraneide de Albuquerque Silva, *O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso: memórias e representações sociais* (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010).

presença do pai, falecido precocemente, quando sua mãe ainda estava grávida. Essa ausência paterna precoce, somada à força da mãe, mulher de personalidade firme e de fé inabalável, moldou seu senso de responsabilidade, superação e compromisso coletivo desde a infância.

O acesso à educação foi, para Judith, uma conquista construída com luta e persistência. Ainda menina, sua mãe desafiou a negativa de matrícula por parte de um padre salesiano, afirmando com convicção: “O senhor está me fechando uma janela, mas Deus está me escancarando uma porta. Meus filhos vão todos estudar” (entrevista concedida à autora, fev. 2025). E assim foi: a família migrou para Cuiabá, onde Judith cursou o ensino básico e médio, passando por escolas religiosas, como o Colégio Coração de Jesus.

Optou inicialmente pelo curso de História Natural (Biologia), mas encontrou sua vocação plena na Pedagogia, formando-se pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) em 1972. Complementou sua formação com especialização em Avaliação Educacional, mestrado pela UFMT e, após sua aposentadoria, doutorado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Seu ingresso na Escola Técnica Federal de Mato Grosso (ETFMT), em 1969, ocorreu primeiro como professora substituta. Pouco tempo depois, foi convidada pelo diretor à época para integrar a equipe administrativa, como assistente de coordenação do ensino técnico. Ali iniciava uma longa trajetória na estrutura pedagógica e gerencial da instituição.

Assumiu a chefia do Departamento de Pedagogia e liderou ações pioneiras, como a implementação dos programas de formação pedagógica Esquemas I e II, destinados a docentes técnicos sem licenciatura, maioria na época. Também organizou os primeiros concursos públicos da instituição e coordenou a elaboração dos projetos pedagógicos que nortearam a transição da antiga Escola Técnica Industrial para a ETFMT.

Em 1986, Judith tornou-se protagonista de um marco institucional e político: foi a primeira mulher e a primeira servidora técnica em assuntos educacionais a ser eleita diretora-geral da ETFMT por voto direto da comunidade escolar. Em pleno processo de redemocratização do país, sua eleição simbolizou a abertura de novos horizontes na gestão educacional e o rompimento com a lógica excludente que historicamente restringia os cargos de direção a docentes, em geral homens.

Figura 3 – Judith Evangelista Guimarães, diretora da ETFMT (1986–1990).



Legenda: A imagem da professora Judith eternizada na galeria de ex-diretores do IFMT marca a transição institucional da escola para um modelo democrático de gestão, simbolizando uma nova era na educação profissional mato-grossense.

Fonte: Quadro de diretores exposto na sala de reunião anexa ao gabinete da Direção-Geral do IFMT Campus Cuiabá (2017).

A eleição foi marcada por tensões internas e resistências abertas. Enfrentou um adversário influente, então chefe do Departamento de Ensino, que não aceitou a derrota e afastou-se da instituição. Ainda assim, Judith conduziu sua gestão com firmeza e serenidade, pautando-se no fortalecimento do projeto pedagógico e na valorização da participação da comunidade escolar.

Entre suas principais realizações, destacam-se:

- a) A ampliação das instâncias colegiadas e da gestão participativa;
- b) A reforma do teatro da escola;
- c) A modernização dos laboratórios dos cursos técnicos;
- d) A criação da primeira Feira de Ciência, Tecnologia e Cultura da ETFMT, com grande mobilização da comunidade escolar;
- e) A conquista de um terreno de 15 hectares junto ao governo estadual, que viria a sediar, futuramente, o Campus Bela Vista do IFMT;

- f) A articulação com o MEC para obtenção de recursos financeiros inéditos em contextos de crise e inflação.

Sua atuação nacional também foi expressiva. Participou do Conselho de Diretores das Escolas Técnicas Federais, onde, ao lado da professora Luzia Vieira de França (ETFRN), era uma das raríssimas vozes femininas. Nessas instâncias, enfrentou atitudes de menosprezo e divisão sexual do trabalho simbólica, em um ambiente predominantemente masculino, sendo frequentemente relegada à secretaria das reuniões, apesar de sua experiência e liderança institucional.

Ao término de seu mandato, em 1990, optou por não disputar a reeleição. Dedicou-se integralmente à docência e à pesquisa na Universidade Federal de Mato Grosso, onde atuou por mais de duas décadas. Desenvolveu projetos acadêmicos em gestão educacional, avaliação e educação a distância, orientando dezenas de trabalhos de graduação e pós-graduação.

Sua história inscreve-se como referência para as mulheres que desafiam estruturas patriarcais nos espaços de poder educacional. Judith Evangelista Guimarães reconfigurou os padrões institucionais, demonstrando que a liderança não depende de pertencimento a determinadas carreiras, mas de compromisso, competência e legitimidade construída no cotidiano.

Sua trajetória é hoje celebrada na Alameda Professora Judith Evangelista Guimarães, no campus do IFMT em Cuiabá, em um gesto que reconhece sua contribuição histórica não apenas como gestora pioneira, mas como mulher que abriu caminhos, rompeu silenciamentos e reafirmou que a educação pública é também espaço de transformação e equidade.

#### **4.1.4 Luzia Vieira de França (1934-2022). Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte |1987 – 1991. Primeira mulher a dirigir a ETFRN (atual IFRN)**

Professora, gestora e mulher de presença serena, Luzia Vieira de França ocupa um lugar singular na história da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Nascida em 13 de dezembro de 1934, na cidade de Pau dos Ferros (RN), Luzia foi a primeira mulher de seu município a concluir o curso de Odontologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em 1956, um feito incomum para uma jovem do interior potiguar, em uma época em que a presença feminina no ensino superior era limitada e cercada de obstáculos simbólicos e materiais.

Embora tenha iniciado sua trajetória profissional na Odontologia, foi na educação que encontrou seu campo de maior atuação pública e engajamento social. Ao longo de quase cinco décadas, sua história se entrelaçou com a construção da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), atual Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), instituição à qual dedicou sua vida profissional e institucional.

Antes de ingressar na Rede Federal, lecionou na rede estadual entre 1956 e 1970 e atuou como professora de Psicologia e Pedagogia no Curso Normal Regional, na cidade natal. Em abril de 1970, passou a integrar o corpo docente da ETFRN como professora de Ciências Biológicas. A partir de então, sua trajetória foi marcada por uma ascensão construída com discrição, competência e profundo conhecimento das engrenagens pedagógicas e administrativas da escola.

Assumiu funções estratégicas como Coordenadora de Supervisão Pedagógica, Chefe do Departamento de Ensino e substituta oficial do diretor, o que lhe conferiu sólida experiência de gestão. Participou ativamente de comissões de planejamento institucional, da elaboração de regulamentos internos e da estruturação dos estágios supervisionados. Em 1976, concluiu o Curso de Técnica de Ensino no Forte Duque de Caxias, no Rio de Janeiro, uma formação oferecida pelo Ministério do Exército, voltada a docentes da área técnica.

Sua nomeação como diretora ocorreu em 1987, após dois anos como diretora interina, num momento de transição democrática e de abertura política no país. Eleita pela comunidade escolar, Luzia tornou-se a primeira e até hoje a única mulher a assumir a Direção-Geral da ETFRN, em mais de 100 anos de história da instituição.

Figura 4 – Posse da Professora Luzia Vieira de França como diretora da ETFRN (1987)



Legenda: Registro da cerimônia de posse da professora Luzia Vieira de França como Diretora-Geral da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, realizada em 13 de maio de 1987. O momento marca sua nomeação como a primeira e, até hoje, única mulher a assumir a Direção da instituição.

Fonte: Arquivo Geral do IFRN / Projeto “As mulheres nos cargos de gestão no IFRN” (2022).

Sua gestão (1987–1991) foi marcada pela ampliação da infraestrutura física, pela consolidação pedagógica da instituição e pela expansão do ensino técnico para o interior do estado. Entre suas realizações destacam-se:

- a) A construção do auditório, da biblioteca, da piscina e do estádio de futebol;
- b) A criação da Unidade Descentralizada de Currais Novos;
- c) A instalação do Conselho Superior e a formalização de convênios com o setor produtivo;
- d) A implantação do Núcleo de Incubação Tecnológica (NIT), em parceria com o SEBRAE, antecipando políticas de inovação.

Essas iniciativas não apenas fortaleceram a institucionalidade da ETFRN, como também redefiniram o papel social da escola técnica no desenvolvimento regional. Ao levar a formação profissional para o interior, Luzia tensionou a centralidade da capital e abriu novas possibilidades formativas para jovens em territórios historicamente excluídos do acesso à educação pública de qualidade.

No campo simbólico, sua gestão consolidou a presença feminina na escola. Embora o ingresso de alunas na ETFRN tenha começado formalmente em 1975, foi sob sua liderança que esse processo se tornou politicamente irreversível e institucionalmente legitimado. A ampliação da participação feminina nos cursos técnicos, nesse período, implicou o reconhecimento da competência das mulheres em áreas historicamente masculinizadas, como Eletrotécnica, Mecânica e Eletrônica.

Seu estilo de liderança, como relatado por servidores, docentes e estudantes, era marcado pela firmeza ética, pela escuta atenta e pelo compromisso com o coletivo. Atuava de forma estratégica, mas sem abrir mão da dimensão humana da gestão. Foi autora e coautora de diversos documentos normativos, como planos de metas e relatórios técnicos, muitos deles hoje preservados no Arquivo Geral do IFRN, registros que atestam seu protagonismo silencioso e transformador.

Ao encerrar sua gestão, em 1991, aposentou-se voluntariamente. Ainda assim, permaneceu como referência institucional e afetiva para diferentes gerações. Em sua homenagem, o IFRN instituiu o Centro de Tecnologia e Cultura “Luzia Vieira de França”,

espaço destinado à valorização da história, da inovação e da formação cidadã, uma síntese de sua própria trajetória.

Luzia Vieira de França faleceu em 16 de dezembro de 2022, aos 88 anos. Sua memória, no entanto, segue viva na arquitetura da instituição que ajudou a edificar, nas práticas pedagógicas que fortaleceu e no horizonte de possibilidade que ampliou para as mulheres na educação técnica.

Sua história reafirma que a liderança feminina na Rede Federal não é acidental nem concessão, mas resultado de percursos construídos com legitimidade, competência e compromisso social. Ao inscrever seu nome na galeria das dirigentes da ETFRN, Luzia não apenas ocupou um cargo ela transformou o sentido de ocupá-lo, abrindo veredas por onde outras mulheres, décadas depois, continuam a caminhar.

#### **4.1.5 Lenalda Dias dos Santos. Escola Técnica Federal de Sergipe (ETFS) – 1991-1995. Primeira mulher eleita diretora-geral da ETFS**

Nascida em Sergipe, Lenalda Dias dos Santos inscreveu seu nome na história da educação técnica brasileira ao assumir, em 1991, a Direção-Geral da Escola Técnica Federal de Sergipe (ETFS), após o primeiro processo de consulta direta à comunidade escolar. Sua eleição marcou um divisor de águas não apenas para a instituição, mas para o próprio campo da gestão educacional, ainda fortemente masculinizado e atravessado por práticas excludentes que dificultavam o acesso das mulheres, especialmente mulheres negras, aos espaços de poder.

Figura 5 – Professora Lenalda Dias dos Santos, primeira mulher eleita diretora da Escola Técnica Federal de Sergipe (ETFS), gestão 1991–1995



Legenda: Registro da professora Lenalda durante entrevista institucional. Primeira mulher a ocupar a Direção-Geral da ETFS, sua trajetória rompeu barreiras de gênero e raça, consolidando uma gestão marcada pela defesa da democracia, da inclusão e da valorização da prática pedagógica.

Fonte: Arquivo institucional do IFS / Acervo pessoal da professora Lenalda Dias dos Santos.

Formada em Licenciatura em Química (1976) e Bacharelado em Química (1984) pela Universidade Federal de Sergipe, iniciou sua trajetória docente na ETFS ainda na década de 1970, lecionando inicialmente Ciências e, posteriormente, Química. Foi a primeira coordenadora do curso de Química da instituição e, antes de chegar à Direção-Geral, ocupou a Direção de Ensino, consolidando sua liderança acadêmica e administrativa.

Ao longo da gestão (1991–1995), enfrentou desafios significativos, não apenas administrativos, mas também simbólicos. Sua candidatura foi alvo de resistências veladas, sustentadas por estereótipos de gênero e raça, que tentavam deslegitimar sua competência. Apesar disso, foi escolhida em primeiro lugar na lista tríplice, com apoio expressivo da comunidade escolar, evidenciando que sua liderança já estava consolidada no cotidiano institucional.

Sua gestão destacou-se pela ênfase na prática pedagógica, na formação continuada de docentes e no fortalecimento dos vínculos entre gestão, servidores e estudantes. Apostou em uma gestão democrática, sensível às demandas do corpo docente e discente, articulando saber técnico, escuta ativa e compromisso com a qualidade do ensino.

Entre os projetos mais relevantes estão:

- a) Programas de capacitação docente e intercâmbios com instituições da Alemanha, França e o Instituto Latino-Americano de Tecnologia (IBM);
- b) Estreitamento de vínculos com o setor produtivo, especialmente por meio de convênios para estágios e formação técnica;
- c) Participação ativa no Conselho de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Tecnológico (CONDETUFET), onde presidiu a Câmara de Ensino e atuou como secretária-executiva, representando a ETFS em discussões nacionais.

Sua atuação extrapolou os limites da educação técnica. Entre 2003 e 2005, assumiu o cargo de secretária-adjunta da Educação do Estado de Sergipe e presidiu a Câmara de Educação Básica do Conselho Estadual de Educação. Participou como membro titular de diversos conselhos e fóruns intersetoriais, como o Conselho Estadual de Segurança Alimentar e o Conselho da Fundação Engenheiro José Carvalho, além de integrar a diretoria do Conselho Regional de Química da 8ª Região.

Desde 2004, atua como diretora acadêmica da Faculdade Pio Décimo, onde segue contribuindo com a estruturação de cursos superiores e com a formação de novos profissionais e educadores.

Mulher negra em um espaço historicamente branco e masculino, Lenalda se afirmou como educadora, gestora e articuladora institucional, desafiando os filtros simbólicos que cotidianamente interdita o acesso das mulheres negras aos espaços de decisão. Sua trajetória não é apenas exemplo de competência técnica e compromisso ético, mas também um testemunho de resistência às hierarquias racializadas e generificadas que estruturam o campo educacional brasileiro.

Ao longo da carreira, foi agraciada com diversas homenagens, como a Medalha Nilo Peçanha (2010), o Prêmio Honorífico Presidente Juscelino Kubitschek (1995) e o Título de Destaque da Imprensa na Área de Educação. Essas distinções reconhecem uma atuação que sempre esteve pautada pela valorização da escola pública como espaço de emancipação coletiva, pela defesa da gestão participativa e pela centralidade da prática pedagógica como eixo transformador da educação profissional.

Seu legado permanece como marco incontornável na história da ETFS e da Rede Federal. Ao romper com barreiras históricas de gênero, de raça e institucionais, Lenalda Dias dos Santos redefiniu o lugar da mulher negra na gestão da educação técnica, ampliando horizontes e abrindo caminhos para que outras pudessem ocupar, com legitimidade, os espaços de poder que antes lhes foram negados.

#### **4.1.6 Maria Célia Freire de Carvalho (1942-2024). Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro (ETFQ-RJ) | 1993-2001. Primeira mulher na Direção-Geral da ETFQ-RJ (atual IFRJ – Campus Nilópolis)**

Professora, historiadora, gestora e militante da educação pública, Maria Célia Freire de Carvalho protagonizou uma trajetória marcada pelo enfrentamento às desigualdades institucionais, pela ampliação do acesso ao ensino tecnológico e pela defesa da autonomia das instituições federais. Sua passagem pela Direção-Geral da Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro (ETFQ-RJ), entre 1993 e 2001, consolidou um legado que extrapola os marcos físicos da gestão: ela transformou a escola e reposicionou o papel social da educação profissional na Baixada Fluminense.

Figura 6 – Professora Maria Célia Freire de Carvalho, diretora da ETFQ-RJ (1993–2001)



Legenda: Registro da professora Maria Célia Freire de Carvalho, primeira mulher a assumir a Direção-Geral da ETFQ-RJ, posteriormente transformada em CEFETQ e, mais tarde, IFRJ – Campus Nilópolis. Sua gestão, entre 1993 e 2001, foi marcada por expansão institucional, enfrentamento às políticas de sucateamento e defesa da educação pública, deixando um legado permanente na história da instituição.

Fonte: Imagem obtida em busca pública na internet. Uso acadêmico, sem fins lucrativos.

Formada em História e mestre pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com dissertação sobre o Clube 3 de Outubro, espaço político emblemático na Era Vargas, Maria Célia ingressou na ETFQ-RJ em um contexto de crise institucional e resistências internas, mas rapidamente se destacou pela firmeza intelectual, capacidade de articulação e profundo compromisso com os ideais de educação democrática.

Sua gestão foi responsável por uma das mudanças mais estruturantes da história da instituição: a transformação da ETFQ-RJ em Centro Federal de Educação Tecnológica de Química (CEFETQ), oficializada em 1999. Esse processo representou mais do que uma simples mudança de nomenclatura. Foi a afirmação da autonomia administrativa e acadêmica, a consolidação de uma política de formação técnica articulada ao ensino superior e a ampliação do papel institucional da escola no desenvolvimento regional.

Dois enfrentamentos principais marcaram essa transição institucional: o primeiro, interno, referente às resistências de setores que defendiam a permanência da escola exclusivamente voltada à formação técnica em Química; o segundo, externo, ligado à disputa com o CEFET-RJ do Maracanã, que pretendia absorver a ETFQ-RJ. Maria Célia conduziu essa disputa com firmeza e ousadia, defendendo, com apoio do corpo docente e técnico-

administrativo, a transferência da sede para Nilópolis, na Baixada Fluminense, região marcada por exclusões históricas, mas também por uma forte demanda por políticas públicas educacionais. Em entrevista ao jornal *Educar*, expressou de forma precisa a razão de sua escolha:

As condições demográfico-sociais e o altíssimo índice de industrialização foram determinantes na escolha. Ali, o Cefeteq exercitará plenamente sua vocação de instituição voltada para a formação profissional tecnológica de excelência, com os consequentes benefícios ao setor produtivo.

Sob sua liderança, a instituição avançou em várias frentes: foram implantados cursos superiores, firmadas parcerias com o setor produtivo, criados projetos de extensão voltados às pequenas e médias indústrias e instituída a Estação de Tratamento de Efluentes Compacta, um dos projetos de maior reconhecimento técnico-social da época.

Mas seu legado vai além das inovações estruturais. Foi também pioneira na implementação de políticas de inclusão social. Antes mesmo da regulamentação nacional, sua gestão implantou ações afirmativas de acesso, como cotas sociais e raciais, gesto político que revelou seu compromisso com uma concepção emancipatória da educação pública. Essas iniciativas, no entanto, não foram isentas de embates. Sua posição crítica ao sucateamento da educação, especialmente durante o governo FHC, associada às políticas inclusivas que liderou, despertou reações hostis e pressões institucionais que culminaram em sua renúncia ao cargo em 2001, formalizada pela Portaria nº 1.087/2001.

Mesmo afastada da Direção-Geral, permaneceu como referência ética e intelectual para a comunidade escolar. Faleceu em 19 de dezembro de 2024, aos 82 anos, deixando um legado profundamente entrelaçado à luta por justiça social, por autonomia institucional e pela democratização do acesso à educação tecnológica.

Sua trajetória foi reconhecida por colegas, servidores e ex-alunos como a de uma intelectual crítica, gestora combativa e mulher de princípios inegociáveis. O testemunho emocionado da professora Jussara Paixão, sua amiga e parceira de militância, sintetiza a força de sua atuação:

“Tenho certeza de que fizemos o nosso caminho. Foi uma época muito difícil, mas hoje, aposentada, sei que deixamos um pouco de nós no IFRJ. Você fez o seu caminho. Saudades.”

Essa fala traduz com sensibilidade a história de uma mulher que fez da gestão um campo de militância e da militância uma prática cotidiana de transformação institucional. Sua trajetória

permanece como inspiração para as gerações de mulheres que ousam ocupar os espaços de decisão, reivindicando não apenas cargos, mas o direito à autoridade política e epistêmica no campo da educação profissional brasileira.

#### **4.1.7 Rita Martins de Cassia. Escola Técnica Federal do Piauí (ETFPI) – 1994 a 2004. Primeira Mulher a ocupar o cargo de Diretora do ETFPI atual Instituto Federal do Piauí (IFPI)**

Educadora, gestora e figura de referência no processo de transformação da educação profissional no Piauí, Rita Martins de Cássia foi a primeira mulher a ocupar o cargo de diretora-geral da Escola Técnica Federal do Piauí (ETFPI), cargo que exerceu por uma década (1994–2004). Sua gestão se deu em um momento crucial: o processo de “cefetização” das escolas técnicas, a criação do primeiro curso superior da instituição e a interiorização do ensino técnico no estado, articulando expansão física e democratização do acesso.

Figura 7 – Professora Rita Martins de Cássia, Diretora-Geral do CEFET-PI, em editorial institucional publicado em 1999



Legenda: Registro institucional da professora Rita Martins de Cássia durante sua gestão como Diretora-Geral, período em que a ETFPI foi transformada em CEFET-PI. Primeira mulher a assumir o cargo, sua gestão foi marcada pela criação do primeiro curso superior, pela transformação da escola em CEFET e pela implantação da primeira unidade descentralizada em Floriano, interiorizando o ensino técnico no estado.

Fonte: Revista institucional do CEFET-PI (acervo pessoal da entrevistada).

Natural de Benedito Leite, no interior do Maranhão, formou-se em Letras e Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), onde também iniciou sua carreira docente. Ingressou na ETFPI em 1970 como professora de Língua Portuguesa, após aprovação em concurso público, e consolidou uma trajetória marcada pela seriedade, pelo comprometimento e pela construção lenta e sólida de reconhecimento institucional em um espaço dominado por homens e pelas áreas técnicas.

Ao longo de sua carreira na escola, assumiu funções estratégicas: foi coordenadora de Comunicação e Expressão, chefe de departamento, coordenadora pedagógica e assessora da Direção-Geral. Esse percurso, de forte inserção nas dimensões didático-pedagógicas, foi fundamental para sua nomeação à Direção-Geral em 1994, indicada após consulta à comunidade e deliberação do Conselho Técnico Consultivo, em consonância com o Ministério da Educação.

Durante sua gestão, liderou a transformação da ETFPI em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-PI), processo que exigiu interlocução direta com o MEC, elaboração de projetos de expansão, adequações administrativas e reestruturação física. Como diretora, inaugurou o primeiro curso superior da história da instituição, Tecnologia em Informática, ampliando o horizonte formativo dos estudantes e verticalizando a trajetória educacional dentro da escola. Também foi responsável pela criação da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico do Piauí (FUNADEPI), pela construção do ginásio poliesportivo, do auditório Maestrina Clóris Oliveira e da primeira unidade descentralizada da instituição, implantada na cidade de Floriano.

Sua gestão foi marcada pelo fortalecimento das ações de permanência estudantil, com a implantação de projetos pedagógicos, clubes de redação, reforço escolar, banda e coral. Mesmo diante de limitações orçamentárias, construiu uma política institucional voltada à permanência, ao pertencimento e à valorização dos sujeitos, antecipando práticas que se tornariam diretrizes da Rede Federal anos depois. Ao relembra sua trajetória, Rita destaca um elemento simbólico de enfrentamento: ser uma mulher da área de humanas em um espaço técnico, predominantemente masculino.

“Naquela época, não era comum uma diretora ser da área de humanas, mas nunca deixei de mostrar que era possível. Enfrentei desafios, mas fui respeitada” (Entrevista à autora, março de 2025).

Esse reconhecimento institucional, fruto de décadas de dedicação, foi construído pela legitimidade de sua prática cotidiana e pela capacidade de articulação entre diferentes setores da escola.

Sua atuação, no entanto, também enfrentou episódios de tensão e conflitos pontuais, como ameaças verbais de alunos e resistência de setores internos a determinadas medidas administrativas. Nessas situações, manteve uma postura firme, mas sempre pautada pelo diálogo, pela escuta e pela preservação da função pedagógica da escola pública.

“Ser diretora exigia de mim muito mais do que resolver problemas. Eu precisava cuidar, proteger, escutar, inclusive os que discordavam de mim”, relembra. Fora da instituição, Rita desempenhou papel central na formação de outras lideranças. Foi referência para colegas, alunas e professoras que vislumbraram, a partir de sua gestão, a possibilidade real de mulheres ocuparem espaços de decisão com legitimidade, competência e ética pública. Mesmo em um contexto ainda permeado por invisibilidades simbólicas, sua presença no cargo de direção reconfigurou os horizontes de possibilidade para as mulheres na educação profissional do Piauí.

Solteira e sem filhos biológicos, desempenhou um papel de maternagem social marcante, criando e formando quatro sobrinhos, todos com ensino superior completo:

“Criei como filhos. Um é médico, dois são advogados e um era administrador. Formei todos. Foi minha maior alegria.” (Entrevista à autora, março de 2025).

Sua vida familiar e profissional se entrelaçara em uma ética do cuidado e do compromisso com o outro, valores que atravessaram sua gestão. Após deixar o cargo em 2004, aposentou-se em 2012, mas seguiu atuando como coordenadora do Pronatec e como militante ativa da educação pública. Aos 78 anos, integra a Associação de Aposentados do IFPI e é referência viva da história da instituição.

Rita Martins de Cássia representa uma geração de mulheres que rompeu com o silêncio institucional, ocupando, com autoridade e sensibilidade, os espaços de liderança historicamente negados às mulheres no campo técnico. Sua trajetória desafia o estigma da impropriedade feminina para a gestão e inscreve, com firmeza e delicadeza, o nome das mulheres na memória da Rede Federal.

“As mulheres precisam acreditar que são capazes de dirigir, de ocupar espaços. Muitas ainda não despertaram para isso. Mas somos, sim, capazes e devemos ocupar esses lugares com coragem.” (Rita Martins de Cássia)

#### 4.1.8 Soni de Carvalho (1952-2016). Escola Técnica Federal de Santa Catarina | 1994-1998. Primeira mulher a assumir a Direção-Geral da ETFSC

Educadora, militante e gestora pública comprometida com os princípios democráticos, Soni de Carvalho foi a primeira mulher eleita para a Direção-Geral da Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETFSC), onde atuou de 1994 a 1998. Sua eleição, por meio de consulta direta à comunidade escolar, ocorreu à frente da Chapa 2 – “Gestão Democrática”, que propunha uma ruptura com modelos centralizados e autoritários de administração, ainda predominantes em parte da Rede.

Figura 8 – Integrantes da Chapa 2 “Gestão Democrática”, eleita em 1994 para a Direção-Geral da ETFSC.



Legenda: Da esquerda para a direita, professora Soni de Carvalho, Zé Tadeu e professor Martins, integrantes da chapa vencedora do primeiro processo eleitoral democrático da ETFSC. A eleição marcou um divisor de águas na história da instituição, simbolizando o fortalecimento da gestão democrática e da participação coletiva.

Fonte: Acervo histórico do IFSC / Reprodução da autora.

Nascida em Porto Belo (SC), em 1952, Soni construiu uma trajetória marcada pela defesa da educação pública, pela luta feminista e pela formação crítica dos estudantes. Licenciada em História, OSPB e Estudos Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com especialização em História pela mesma instituição, ingressou na ETFSC em 1977, atuando como professora de História e Estudos Sociais, além de lecionar também na rede

estadual. Desde o início de sua atuação docente, assumiu uma postura crítica e engajada, associando saber histórico e prática cidadã como fundamentos da educação emancipadora.

Ao assumir a gestão da ETFSC em 1994, Soni enfrentou um cenário político e institucional adverso. Em nível nacional, a educação profissional vivia os efeitos das reformas neoliberais iniciadas no governo Collor e aprofundadas sob Fernando Henrique Cardoso, que culminariam, em 1997, com o Decreto nº 2.208/97, marco do desmonte da formação técnica integrada. Sua gestão foi firmemente contrária a essa fragmentação do ensino e articulou resistências institucionais à lógica utilitarista imposta ao currículo técnico.

No âmbito interno, liderou a construção participativa do Plano Diretor da ETFSC, implantou instâncias colegiadas, promoveu o fortalecimento da democracia interna e foi pioneira na regulamentação da flexibilização da jornada dos técnicos administrativos, com base na Portaria nº 217/1996. Seu modelo de gestão se ancorava na horizontalidade, na escuta ativa e na valorização do trabalho coletivo. Soni via a gestão como uma prática pedagógica, um espaço de formação política e ética tanto para estudantes quanto para servidores. Sua liderança foi fortemente vinculada ao movimento sindical. Teve papel fundamental na fundação e consolidação do SINASEFE, sindicato nacional dos servidores da Rede Federal, em 1988. A gestão da ETFSC, sob sua direção, estabeleceu um raro e potente diálogo entre a administração e os movimentos sindicais, estudantis e populares, algo ainda pouco comum naquele contexto. Para Soni, a escola pública era, antes de tudo, um território de disputas sociais e políticas e, portanto, um espaço que deveria ser construído com e para a comunidade.

O processo de transformação da ETFSC em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), que ocorreria no início dos anos 2000, começou a ser debatido durante sua gestão. Soni, no entanto, opôs-se à adoção precipitada do novo modelo institucional, defendendo que a comunidade deveria ser amplamente consultada antes de qualquer mudança estrutural. Sua posição foi de firmeza democrática diante de pressões do governo federal e de setores internos que viam a transformação como mero avanço técnico.

O legado de sua gestão não se resume às ações administrativas. Soni inaugurou uma nova gramática simbólica na gestão da educação técnica catarinense: a possibilidade de uma mulher, formada em ciências humanas, exercer uma liderança legítima, respeitada e comprometida com a justiça social. Sua presença no cargo rompeu com a lógica institucional que historicamente associava a autoridade e o prestígio técnico à masculinidade e às engenharias.

Seu falecimento em 2016, aos 64 anos, mobilizou a comunidade do IFSC em diversas homenagens. A praça central do Campus Florianópolis recebeu seu nome, Praça Professora Soni de Carvalho, gesto que materializa o reconhecimento de sua importância não apenas administrativa, mas também simbólica, ética e política. Em discurso emocionado durante a cerimônia, sua filha, Ana Paula, sintetizou:

“Minha mãe sempre foi uma mulher idealizadora”. Ela dizia: ‘Vamos tirar os muros das escolas e trazer a comunidade para dentro, com ensino de qualidade, gratuito e inclusivo’.”

“A escola é o lugar da escuta, da partilha e da transformação. E isso não se faz com autoritarismo, mas com diálogo e coragem.” Soni de Carvalho (registro oral citado por ex-servidores do IFSC em 2016).

Ao rememorar sua trajetória, o que se projeta não é apenas a imagem de uma gestora eficaz, mas de uma mulher que, com ética e ousadia, redesenhou os contornos da autoridade institucional, inspirando novas gerações a transformar, resistir e ocupar os espaços de poder com dignidade e compromisso coletivo.

#### **4.1.9 Waléria Kulkamp Haeming. Escola Técnica Federal de Santa Catarina | 1999 – 2000. Primeira mulher a assumir a Direção-Geral da ETFSC**

Nascida em 22 de agosto de 1957, no interior de Santa Catarina, Waléria iniciou sua carreira docente aos 17 anos, lecionando enquanto cursava Letras na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Ingressou na ETFSC em 1989, após atuar na rede estadual, e consolidou-se como educadora nas áreas de Linguagens, Comunicação e Metodologia do Ensino. Ainda na década de 1990, assumiu a Coordenação Pedagógica e, posteriormente, a Direção de Ensino do Campus Florianópolis, funções que lhe permitiram integrar e liderar importantes reformas pedagógicas no momento em que a educação profissional brasileira atravessava um ciclo de reestruturações profundas.

Waléria Kulkamp Haeming protagonizou uma trajetória marcada pela resistência em meio a um ambiente ainda fortemente masculinizado. Foi a primeira mulher a assumir, mesmo que em caráter interino, a Direção-Geral da Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETFSC), entre 1999 e 2000 um marco simbólico para a ocupação feminina dos espaços de decisão em um contexto institucional que ainda reproduzia padrões excludentes de poder.

Figura 9 – Professora Waléria Kùlkamp Haeming, Diretora-Geral interina do Campus Florianópolis da ETFSC (1999).



Legenda: Registro institucional da professora Waléria durante o período em que assumiu interinamente a Direção-Geral do Campus Florianópolis da ETFSC. Sua gestão representou um marco simbólico na ocupação feminina dos espaços de poder na educação profissional catarinense, em um contexto ainda marcado pela resistência à liderança de mulheres na gestão educacional.

Fonte: Imagem disponível na internet. Reprodução para fins acadêmicos.

Sua nomeação como diretora interina se deu diante do afastamento simultâneo do diretor-geral e da vice-diretora. Apesar de sua competência amplamente reconhecida, sua breve gestão foi atravessada por episódios de violência institucional e simbólica, como silenciamentos, boicotes e tentativas de desqualificação, expressões da resistência à presença feminina no topo da hierarquia institucional. Mesmo ocupando um cargo provisório, Waléria precisou legitimar diariamente sua autoridade em meio a tensões estruturadas por uma cultura organizacional patriarcal e técnico-centrista.

Sua trajetória posterior evidencia a profundidade de sua contribuição institucional. Entre 2005 e 2015, Waléria esteve à frente da Direção de Comunicação da Reitoria do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), onde liderou a elaboração da primeira Política de Comunicação institucional, projeto pioneiro na Rede Federal. Coordenou ainda a Comissão do Centenário da instituição e o Festival de Arte e Cultura da Rede Federal, iniciativas que reafirmaram o papel da cultura, da memória e da linguagem como dimensões centrais da formação técnico-científica.

Na Reitoria, atuou ainda como Secretária Executiva do II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, realizado em 2012, e como articuladora de diversos programas ligados à comunicação institucional, à EJA e à formação de professores. Teve participação ativa na construção dos primeiros cursos de licenciatura do IFSC e nas comissões de credenciamento

institucional, afirmando-se como liderança estratégica na ampliação do acesso, na valorização docente e na democratização da gestão.

Além da gestão, sua atuação na docência foi igualmente marcante. Waléria lecionou nos cursos técnicos, superiores e de pós-graduação, com ênfase nas disciplinas de Metodologia do Ensino, Comunicação nas Organizações, Divulgação Científica e Linguagens. É autora de livros, artigos e materiais didáticos voltados à formação docente e à comunicação pública, articulando as dimensões pedagógica, política e institucional da educação profissional.

Especialista em Linguística (1987) e mestre em Engenharia de Produção pela UFSC (2001), sua pesquisa de mestrado versou sobre a construção do discurso pedagógico na perspectiva empreendedora, tensionando a linguagem institucional em tempos de reformas educacionais neoliberais.

Aposentou-se em 2015, após mais de 25 anos de serviço público, mas permaneceu ativa como palestrante, formadora e consultora, com atuação especialmente nas áreas de gestão educacional, comunicação pública e relações de gênero. Sua trajetória evidencia a força da atuação docente-gestora das mulheres na Rede Federal, frequentemente invisibilizada por uma lógica que privilegia apenas as funções formalmente reconhecidas como “diretivas”. Como afirma em depoimento concedido à autora, em março de 2025:

“Ser gestora em um espaço público, mesmo interinamente, exige coragem, escuta e um profundo compromisso com o bem comum, especialmente sendo mulher em um campo que ainda duvida da nossa legitimidade.”

Waléria Kùlkamp Haeming transformou os espaços institucionais que ocupou, mesmo diante de resistências explícitas ou silenciosas. Sua trajetória revela que a liderança feminina, mesmo nos interstícios da institucionalidade formal, é capaz de reorganizar símbolos, práticas e sentidos da educação pública. Sua presença na galeria das dirigentes da ETFSC não é apenas um marcador histórico: é uma convocação à memória, à justiça simbólica e à persistência das mulheres na gestão educacional.

#### **4.1.10 Maria Helena Passos e Alencar. Centro Federal de Educação Tecnologia de Pernambuco (CEFET-PE) | 2002 (Diretora Pró-Tempore)**

Maria Helena Passos de Alencar protagonizou uma ruptura importante no CEFET-PE (atual IFPE), ao se tornar, em 2002, a primeira mulher e primeira técnica administrativa a ocupar o cargo de Diretora-Geral. Sua nomeação, formalizada por portaria do Ministério da Educação,

representou um marco histórico em uma rede tradicionalmente regida por uma lógica que naturalizava o predomínio masculino e docente nos cargos de comando.

Nascida em 26 de julho de 1950, em Pernambuco, formou-se em Psicologia pela Faculdade de Filosofia do Recife (FAFIRE) em 1974, com dupla habilitação (bacharelado e licenciatura). Desde o início de sua trajetória profissional, buscou compreender os processos subjetivos e organizacionais que atravessam a experiência educacional. Sua atuação foi marcada por uma sensibilidade social e por um olhar estratégico sobre o funcionamento das instituições públicas.

Figura 10 – Professora Maria Helena Passos de Alencar. Primeira técnica administrativa a ocupar a Direção Geral do CEFET-PE (2002).



Legenda: Registro institucional da professora Maria Helena durante seu período como Diretora-Geral Pró-Tempore do CEFET-PE. Sua nomeação, em 2002, representou um marco histórico na Rede Federal, rompendo com a lógica que, até então, restringia os cargos de direção às carreiras docentes e masculinas. Sua gestão é lembrada como exemplo de responsabilidade, compromisso e fortalecimento da presença feminina na gestão pública educacional.

Fonte: Imagem disponível na internet. Reprodução para fins acadêmicos.

Antes de ingressar na Rede Federal, acumulou experiências em diferentes esferas: foi professora na educação básica, técnica em cartografia no Ministério do Exército e servidora da Secretaria de Educação do Estado de Rondônia. Essas vivências, muitas delas em ambientes predominantemente masculinos, contribuíram para desenvolver habilidades de liderança, mediação e enfrentamento institucional, competências que se tornariam centrais em sua atuação posterior no CEFET-PE.

Redistribuída para o CEFET-PE em 1990, rapidamente se destacou pela competência e comprometimento. Assumiu a Coordenação de Recursos Humanos, chefiou o Departamento de Administração e foi eleita vice-diretora-geral por dois mandatos consecutivos. Sua trajetória até a Direção-Geral foi construída com base em reconhecimento interno, articulação com diferentes setores e capacidade de enfrentar os desafios administrativos de forma ética e estratégica.

Em 2002, com o falecimento do então diretor titular, foi nomeada Diretora-Geral pró-tempore, quebrando dois paradigmas simultaneamente: o de gênero e o de carreira. Foi a primeira vez que uma mulher, e sobretudo uma servidora técnica-administrativa, assumia a posição máxima de liderança da instituição. Essa nomeação contrariava a tradição de exclusividade docente nos cargos de direção, reafirmando a pluralidade de competências existentes no serviço público.

Seu mandato, embora breve (dez meses), foi exercido com responsabilidade, equilíbrio e visão institucional. Coube a ela garantir a estabilidade administrativa e coordenar o processo eleitoral que definiria o novo diretor, conduzindo a transição com isenção e compromisso público. Ainda que seu tempo no cargo tenha sido curto, sua atuação deixou marcas simbólicas e institucionais duradouras.

Em entrevista à autora, Maria Helena refletiu sobre os desafios enfrentados:

“Fui uma pioneira, comprovando que as mulheres sejam técnicas, sejam docentes têm todo o direito de mostrar sua competência em gerir uma instituição do porte do IFPE ou qualquer outro órgão público.” (Entrevista concedida à autora, março de 2025)

Durante seu exercício interino, enfrentou resistências veladas, olhares desconfiados e tentativas de deslegitimação simbólica, frequentemente marcadas por estereótipos de gênero e pela desvalorização das carreiras administrativas. Sua trajetória, no entanto, revelou que a legitimidade da autoridade institucional não reside apenas no cargo ou na titulação, mas na competência, na ética e no compromisso com a missão pública.

Aposentou-se em 2018, após quase três décadas de serviço à Rede Federal. Sua trajetória, muitas vezes ofuscada pelo protagonismo exclusivo dos docentes, é expressão viva da luta por reconhecimento e valorização das mulheres técnicas-administrativas enquanto sujeitos políticos e gestores legítimos dentro da estrutura educacional pública.

Maria Helena Passos de Alencar não apenas ocupou um espaço historicamente negado às mulheres, ela transformou esse espaço em referência de gestão ética e plural. Sua história representa uma inflexão na cultura institucional do CEFET-PE e da Rede como um todo,

contribuindo para ampliar os horizontes de possibilidade para outras mulheres e para as categorias tradicionalmente invisibilizadas.

#### **4.1.11 Maria da Glória Santos Laia. Escola Técnica Federal de Ouro Preto (2003-2007) | Instituto Federal do Tocantins (2009-2011, pró-tempore).Primeira mulher a dirigir o CEFET Ouro Preto e primeira reitora pró-tempore do IFTO)**

A trajetória de Maria da Glória Santos Laia articula, de modo exemplar, os eixos da luta por equidade de gênero, a democratização da educação pública e a resistência às estruturas de poder historicamente excludentes da Rede Federal. Primeira mulher a ocupar a Direção-Geral da Escola Técnica Federal de Ouro Preto (2003–2007) e, posteriormente, a Reitoria Pró-Tempore do Instituto Federal do Tocantins (2009 – 2011), sua história é marcada por rupturas institucionais, disputas simbólicas e compromissos concretos com a inclusão.

Figura 11 – Maria da Glória Santos Laia em atividade política



Legenda: Maria da Glória Santos Laia ao lado do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em atividade política, após sua trajetória como diretora-geral do CEFET Ouro Preto (2003–2007) e reitora pró-tempore do IFTO (2009–2011).

Fonte: Instagram pessoal da entrevistada (2024). Uso acadêmico, sem fins lucrativos.

Nascida em 21 de fevereiro de 1961, na histórica cidade de Ouro Preto (MG), Maria da Glória foi aluna da própria Escola Técnica Federal de Ouro Preto (ETFOP), cursando o técnico em Mineração entre 1976 e 1978, em um momento em que poucas mulheres acessavam esse tipo de formação. Sua trajetória, desde o início, confrontou a normatividade de gênero no campo

técnico-industrial. Ao ingressar, posteriormente, no curso de Engenharia Civil da UFOP, voltou a enfrentar a solidão simbólica de ser mulher em um universo fortemente masculinizado. Ainda assim, jamais recuou.

Iniciou sua carreira como professora de Língua Portuguesa, lecionando em cursinhos pré-vestibulares e na rede pública. Em 1989, foi aprovada em concurso público para o magistério técnico da ETFOP, tornando-se a primeira mulher a lecionar a disciplina de Desenho Técnico. Sua presença, à época, exigiu inclusive a adaptação do prédio escolar, que sequer possuía banheiro feminino para professoras, uma evidência contundente da exclusão material e simbólica das mulheres nos espaços docentes das áreas técnicas.

Ao longo da carreira, atuou nos cursos de Mineração, Metalurgia, Segurança do Trabalho e Edificações. Assumiu a coordenação da área de Desenho Técnico e participou ativamente dos conselhos, comissões e da associação dos servidores, da qual foi presidenta. Buscou formação contínua, realizando especializações em áreas técnicas e educacionais, dois mestrados, um em Educação (UnB) e outro em Pedagogia Profissional (convênio internacional com Cuba), e atualmente cursa doutorado em Educação, com pesquisa voltada à governança em rede nos Institutos Federais.

Em 2003, foi eleita diretora-geral do CEFET-Ouro Preto, em um processo marcado por resistência institucional e tentativas de boicote, lideradas por setores contrários à alternância de poder e à liderança feminina. O então diretor tentou prorrogar seu próprio mandato, desconsiderando o pleito democrático, mas a mobilização da comunidade escolar garantiu sua posse. “Alguns me olhavam como quem vê uma usurpadora, como se aquele lugar não me pertencesse” (entrevista concedida à autora, março de 2025).

Durante sua gestão, implementou políticas de valorização da comunidade, escuta ativa e qualificação da infraestrutura. Reformou o ginásio e o restaurante estudantil, requalificou o alojamento e criou o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), precursor das políticas de inclusão institucional. Sua gestão foi marcada também pela adoção de princípios participativos e pela defesa de uma educação pública voltada à emancipação.

A reeleição foi marcada por violência de gênero explícita, manifestada em ataques públicos durante debates, cartazes ofensivos e agressões simbólicas que chegaram a atingir seus filhos, estudantes da instituição. Além disso, enfrentou um processo administrativo, posteriormente arquivado, instrumentalizado politicamente como estratégia para desgastar sua atuação institucional.

Em 2008, foi convidada pelo Ministério da Educação a assumir a Direção-Geral da Escola Técnica de Palmas, no Tocantins. Coube a ela conduzir o processo de transformação da unidade no novo Instituto Federal do Tocantins (IFTO), no qual atuou como reitora pró-tempore de 2009 a 2011. Mais uma vez, foi a primeira mulher a ocupar essa função em um território de forte conservadorismo político e institucional.

De volta a Minas, foi novamente eleita diretora do campus Ouro Preto do IFMG, em 2015, e aposentou-se em 2019. Desde então, permanece na militância política, com atuação destacada no Partido dos Trabalhadores (PT), sendo candidata a vereadora em Ouro Preto. Sua trajetória articula o compromisso com a educação pública, a justiça social e a luta pela presença legítima das mulheres nos espaços de poder. “Era um ambiente majoritariamente masculino, mas isso nunca me desmotivou” (entrevista concedida à autora, março de 2025).

Maria da Glória representa o elo entre diferentes gerações de mulheres que, ao desafiar as lógicas institucionalizadas de exclusão, abriram espaços de decisão para outras. Sua atuação evidencia que o poder feminino na Rede Federal não é concessão, mas conquista construída cotidianamente, com coragem, preparo e resistência.

Sua trajetória, assim como tantas outras apresentadas neste capítulo, reafirma o papel fundamental da liderança feminina na consolidação de uma educação pública democrática, inclusiva e crítica, mesmo que essa presença siga sendo constantemente desafiada pelos resquícios do patriarcalismo institucional.

#### **4.1.12 Consuelo Aparecida Sielski Santos. Escola Técnica Federal de Santa Catarina – 2003 a 2007 | Instituto Federal de Santa Catarina – 2008 a 2011. Primeira diretora-geral do CEFET-SC e primeira reitora do IFSC**

A trajetória de Consuelo Aparecida Sielski Santos expressa, de forma emblemática, os conflitos entre gênero, poder e gestão institucional na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Foi a primeira mulher a dirigir o então CEFET-SC e, posteriormente, a assumir a reitoria do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Também se tornou a primeira mulher eleita presidenta do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), ocupando espaços de liderança nacional até então dominados por homens. Sua atuação firmou-se como referência em expansão institucional, interiorização do ensino e resistência democrática.

Nascida em 18 de setembro de 1958, em Florianópolis (SC), Consuelo teve uma infância marcada por rupturas precoces: perdeu a mãe e uma irmã em um acidente aos 17 anos e, poucos

anos depois, também o pai. Assumiu, ainda jovem, a responsabilidade pela criação dos seis irmãos, conciliando trabalho, estudo e cuidado. Essas experiências de vida forjaram não apenas sua resiliência, mas também uma concepção de gestão fundamentada no cuidado, na escuta e na ética da responsabilidade.

Figura 12 – Consuelo Aparecida Sielski Santos, então presidenta do CONIF, em reunião com o Ministro da Educação Fernando Haddad.



Legenda: Registro de Consuelo Aparecida Sielski Santos durante reunião com o Ministro da Educação, no exercício da presidência do CONIF, no contexto das discussões sobre a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Fonte: Wanderley Pessoa / Ministério da Educação (MEC), 2013.

Graduada em Pedagogia, com especialização em Supervisão Escolar, ingressou na então Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETFSC) como técnica em assuntos educacionais, função a partir da qual construiu uma trajetória sólida de mais de quatro décadas na Rede Federal. Atuou como docente nas áreas de Filosofia, Sociologia, Ética, Educação Moral e Cívica e Projetos Pedagógicos, principalmente nos cursos técnicos e nas licenciaturas. Concluiu mestrado e doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com ênfase em gestão institucional, uma escolha estratégica em um campo dominado pelos saberes técnico-industriais.

Em 2003, foi eleita diretora-geral do CEFET-SC, enfrentando resistências explícitas à sua candidatura, especialmente por ser da área de humanas. Ela relembra, em entrevista realizada em março de 2025:

“Diziam: ‘Ela é pedagoga, não entende da parte técnica’. Mas no segundo mandato, depois que você mostra resultado, aí eles reconhecem”.

Sua gestão foi marcada por dois grandes eixos: a expansão territorial da Rede Federal em Santa Catarina e o fortalecimento da gestão democrática. Quando assumiu o CEFET-SC, havia apenas três unidades; ao final de seu mandato, o estado contava com vinte campi implantados ou em implantação. A interiorização da educação tecnológica, até então restrita aos grandes centros, passou a alcançar regiões antes invisibilizadas pelas políticas educacionais federais. “Ou você ocupa os espaços, ou alguém ocupa no seu lugar” afirma, ao refletir sobre a disputa por recursos e os enfrentamentos políticos que marcaram sua gestão.

Sua atuação incluiu a busca ativa por emendas parlamentares, articulação com bancadas estaduais e negociação direta com o Ministério da Educação. Ao contrário do que preconizavam setores mais conservadores da instituição, Consuelo defendia que a captação de recursos era parte legítima da responsabilidade de quem gere uma instituição pública. Ao mesmo tempo, consolidou processos participativos, fortaleceu os colegiados e valorizou a autonomia institucional.

Com a criação dos Institutos Federais, em 2008, tornou-se a primeira reitora do IFSC, conduzindo o processo de transição institucional e a organização administrativa da nova autarquia. Participou ativamente da construção do modelo de governança da Rede, defendendo o tripé ensino-pesquisa-extensão, a verticalização do ensino e a democratização dos processos decisórios.

No mesmo período, foi eleita a primeira mulher presidente do CONIF. Sua atuação nesse espaço rompeu o padrão da representação masculina e técnica, ao trazer para o centro do debate institucional uma concepção de gestão comprometida com a inclusão social, a diversidade territorial e a valorização do trabalho coletivo.

Após concluir seu mandato como reitora, assumiu a Direção da Universidade Corporativa dos Correios, em Brasília, onde permaneceu até 2016. Retornou ao IFSC e exerceu a Direção Geral do Campus Tubarão até 2020, quando se aposentou formalmente. Ainda assim, permanece em atuação como diretora executiva da COEP Cooperativa de Educação Popular, reafirmando seu compromisso com a educação de jovens, adultos e trabalhadores. “Quando tiver mulher candidata, votem em mulher. Se nós não votarmos em nós, quem vai?” defende, com firmeza, ao pensar sobre o futuro da liderança feminina na Rede Federal.

Consuelo Sielski não apenas ocupou os cargos mais altos da gestão na Rede. Ela resignificou o exercício do poder por meio de uma prática pedagógica feminista, solidária e comprometida com a transformação social. Sua trajetória demonstra que romper o teto de vidro

é possível, mas exige preparo, coragem e uma profunda reconfiguração dos sentidos da autoridade no interior das instituições educacionais.

#### **4.1.13 Aurina Oliveira Santana. Instituto Federal da Bahia (2006-2014). Primeira mulher negra a ocupar a reitoria do IFPA**

Aurina Oliveira Santana é um dos nomes mais emblemáticos da história da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Primeira mulher negra a ocupar a reitoria do Instituto Federal da Bahia (IFBA), sua trajetória rompeu não apenas com o teto de vidro, mas também com as fronteiras raciais, territoriais e simbólicas que por décadas limitaram o acesso de mulheres negras aos espaços de decisão e prestígio institucional. Sua gestão foi marcada pela interiorização do ensino, ampliação da assistência estudantil, fortalecimento da democracia interna e enfrentamento às políticas de desmonte da educação pública.

Natural de Salvador (BA), Aurina iniciou seu vínculo com a instituição ainda como estudante da antiga Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA), no início dos anos 1970. Entre 1971 e 1973, cursou o ensino técnico, tornando-se estagiária em 1974, a convite do professor Raul Seixas. No ano seguinte, ingressou no corpo docente, iniciando uma trajetória institucional que atravessaria quase quatro décadas e que a levaria a ocupar todos os espaços de gestão: auxiliar de ensino, professora, coordenadora de curso, diretora e, finalmente, reitora.

Licenciada em Administração de Sistemas Educacionais pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb), com especialização em Gestão Pública e Educação Profissional, Aurina tornou-se referência nacional em administração educacional, combinando formação sólida com sensibilidade política. Sua atuação esteve sempre voltada para a defesa de uma educação pública de qualidade, democrática e socialmente referenciada.

Em 2006, foi eleita diretora-geral do então CEFET-BA, liderando a instituição durante um dos períodos mais turbulentos da história da educação profissional no Brasil, os efeitos das reformas neoliberais da década de 1990, especialmente o Decreto nº 2.208/1997, que fragmentou a formação técnica e desarticulou a perspectiva politécnica. Aurina resistiu a esse projeto, articulando-se com docentes, servidores e estudantes na defesa de uma concepção integrada de educação, com base na valorização do trabalho, na formação crítica e na inclusão social.

Com a criação dos Institutos Federais, por meio da Lei nº 11.892/2008, Aurina foi nomeada reitora pró-tempore do IFBA e, posteriormente, eleita pela comunidade acadêmica com mais de 70% dos votos. Sob sua liderança, o Instituto experimentou um processo robusto

de expansão: seis novos campi foram criados, levando a educação técnica a regiões antes invisibilizadas, e promovendo uma política institucional comprometida com a equidade territorial e social.

Sua atuação destacou-se pelo fortalecimento da assistência estudantil, ampliação do diálogo com os movimentos sociais, valorização dos servidores e defesa da eleição direta como princípio inegociável para a gestão pública. Aurina fez da reitoria não um espaço de mando, mas um espaço de escuta, acolhimento e mobilização coletiva, um exercício de poder fundamentado na ética do cuidado e da justiça social.

Figura 13 – A presidenta Dilma Rousseff ao lado da reitora Aurina Oliveira Santana na cerimônia de entrega da Ordem Nacional do Mérito Educativo, realizada em 21 de março de 2011, no Palácio do Planalto



Legenda: Registro do momento em que Aurina Oliveira Santana, primeira mulher negra a ocupar a reitoria do IFBA, é homenageada pelo governo federal por sua contribuição à educação pública brasileira. A cerimônia reconhece sua trajetória como educadora, gestora e referência na defesa de uma educação democrática, inclusiva e socialmente comprometida.

Fonte: Roberto Stuckert Filho/PR, publicada no portal G1 em 21 mar. 2011.

Sua trajetória como gestora foi marcada por desafios internos e externos. Enfrentou resistências veladas, tentativas de deslegitimação e a persistente desconfiança dirigida especialmente a mulheres negras que ousam ocupar o centro da cena institucional. Ainda assim, conduziu o IFBA com firmeza, empatia e responsabilidade pública, articulando políticas institucionais inovadoras e consolidando a presença da instituição nos territórios mais vulneráveis da Bahia.

A dimensão humana de sua liderança é constantemente lembrada por servidores e estudantes. Relatos como o da chefe de gabinete Vera Mendes, que presenciou Aurina acolhendo um aluno exausto com banho e refeição em seu toalete pessoal, ilustram o modo como sua atuação subvertia o protocolo para afirmar a dignidade como eixo da gestão. “A gestão dela foi um marco de humanidade e justiça”, declarou o professor Carlos Bruni, colega e amigo de longa data.

Em 2011, foi homenageada pela presidenta Dilma Rousseff com a Ordem Nacional do Mérito Educativo, em reconhecimento à sua contribuição para a educação pública no Brasil. Em seu discurso, emocionada, declarou: “Só nós sabemos, lá nos nossos rincões, o quanto é difícil trabalhar com as pessoas que carecem”.

Aurina também foi voz ativa nas discussões sobre o novo modelo institucional da Rede Federal. Participou diretamente das reuniões com o Ministério da Educação, contribuindo com propostas sobre estrutura, currículo e modelo de gestão dos Institutos. Sua defesa da integração entre ensino técnico e ensino médio, da eleição direta para cargos de direção e da política de interiorização fundamentada nas necessidades regionais foi determinante para consolidar o IFBA como uma instituição plural, democrática e socialmente comprometida.

Após o fim do mandato, assumiu a Direção do Campus Lauro de Freitas, permanecendo ativa nos debates sobre educação, inclusão e justiça social. Aposentou-se em 2021, mas segue sendo referência ética, institucional e política para diferentes gerações de educadores da Rede Federal.

Aurina Oliveira Santana representa mais do que um caso de pioneirismo. Sua presença na reitoria do IFBA simbolizou uma ruptura radical com as estruturas excludentes que marcaram e ainda marcam o campo da educação profissional no Brasil. Mulher negra, nordestina, gestora e educadora, sua trajetória desafia o imaginário institucional que historicamente associa autoridade ao masculino e ao branco.

Sua liderança reafirma a possibilidade e a urgência de uma pedagogia do poder comprometida com o povo, a justiça social e a transformação das estruturas. Seu legado permanece vivo como símbolo de resistência e convocação: é preciso ocupar os espaços, sim, mas também ressignificá-los com afeto, coragem e compromisso ético-político.

#### **4.1.14 Cláudia Schiedeck Soares de Souza. Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) | 2007-2015 (Diretora-Geral e Reitora). Primeira mulher a dirigir o CEFET – Bento Gonçalves e a primeira reitoria do IFRS**

“Se eu fosse covarde e tivesse medo de estar onde estou, eu não teria chego até aqui. Então, não dá para ter medo. Tem coisa que não dá para ter medo.” (Entrevista concedida à autora, fev. 2025).

Nascida em 16 de setembro de 1964, no município de Getúlio Vargas, no interior do Rio Grande do Sul, Cláudia Schiedeck Soares de Souza construiu uma trajetória marcada pela resiliência, pela defesa da educação pública e pela luta por uma gestão democrática, inclusiva e socialmente referenciada. Filha de um bancário e de uma professora da rede pública estadual, desde a infância esteve conectada com os valores do serviço público e com a importância da educação como instrumento de transformação social, embora, inicialmente, tenha enfrentado resistência familiar quanto à escolha da carreira docente.

Graduou-se em Letras pela Fundação Educacional da Região dos Vinhedos (1988), realizou mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2001), MBA em Gestão Educacional pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS, 2005) e doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS, 2019), com período sanduíche no Ontario Institute for Studies in Education (OISE), da Universidade de Toronto, Canadá.

Ingressou na então Escola Agrotécnica Federal de Bento Gonçalves (EAFBG) em 1997, após experiências na iniciativa privada e na educação básica. Foi contratada como professora do magistério superior, vinculada inicialmente ao curso de Tecnologia em Viticultura e Enologia, único curso superior da instituição naquele período. Atuou em diferentes cursos e modalidades, ensino médio, técnico, superior e Proeja, sendo referência nas áreas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

Em 2007, tornou-se a primeira mulher eleita para a Direção-Geral do CEFET-Bento Gonçalves (CEFET-BG), rompendo não apenas a barreira de gênero, mas também o predomínio histórico das áreas técnicas na ocupação dos cargos de gestão. Sua eleição representou um marco em uma instituição que, à época, era a menor da Rede CEFET em número de estudantes, com aproximadamente 500 alunos, e que enfrentava desafios estruturais e institucionais significativos.

Assumiu a gestão em um contexto decisivo: o processo de transformação dos CEFETs em Institutos Federais. Cláudia participou ativamente das discussões e articulações nacionais que resultaram na aprovação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou os

Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Como diretora do CEFET-BG, resistiu inicialmente à proposta de unificação das instituições do Rio Grande do Sul em um único Instituto, defendendo, junto a outros dirigentes, a criação de um instituto autônomo, capaz de respeitar as especificidades locais e fortalecer a expansão regionalizada da educação profissional e tecnológica. Essa defesa estava ancorada na compreensão de que a interiorização do ensino deveria considerar as demandas socioeconômicas de cada território, evitando modelos centralizadores que desconsiderassem as realidades regionais.

Com a sanção da lei, foi nomeada reitora pró-tempore do recém-criado Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), liderando um processo desafiador que envolvia não apenas a transição administrativa, mas também a construção do modelo acadêmico, pedagógico e organizacional do novo instituto. Sob sua liderança, o IFRS expandiu-se de cinco unidades oriundas do CEFET-BG, da Escola Técnica da UFRGS, do Colégio Técnico da FURG, da Escola Agrotécnica de Sertão e da Escola Técnica de Canoas para um total de 12 campi até o final de sua gestão, além da instalação da Reitoria.

A expansão institucional foi acompanhada por um salto no número de matrículas, que passaram de cerca de 5 mil, no início da transformação, para mais de 20 mil alunos ao final de seu segundo mandato. Esse crescimento exigiu a formulação de políticas acadêmicas robustas, a criação de pró-reitorias, o fortalecimento das ações de ensino, pesquisa, extensão e inovação, além da implantação de políticas de assistência estudantil e de internacionalização.

Durante sua gestão, Cláudia também enfrentou desafios relacionados às tensões internas, disputas políticas, resistência de setores conservadores da instituição e episódios de violência de gênero. Por ser mulher e oriunda da área de formação geral, Letras, lidou frequentemente com o questionamento de sua autoridade e legitimidade para liderar uma instituição historicamente marcada pela hegemonia das áreas técnicas e pela masculinização dos espaços de poder. A naturalização do machismo institucional manifestava-se em episódios que iam desde tentativas de desqualificação de suas competências até resistências abertas ao exercício da sua liderança.

Figura 14 – Cerimônia de inauguração do Campus Osório do IFRS e formatura do PRONATEC (2013).



Legenda: Da esquerda para a direita: Roberto Saouaya (diretor-geral do Campus Osório), Cláudia Schiedeck Soares de Souza (reitora do IFRS), Dilma Rousseff (presidenta da República), Aloizio Mercadante (ministro da Educação), Tarso Genro (governador do Rio Grande do Sul) e Miguel Rossetto (presidente da Petrobrás Biocombustíveis).

Fonte: NuMem – IFRS Campus Osório

A cerimônia de inauguração do Campus Osório, registrada na imagem, não apenas simboliza a expansão física da instituição, mas também representa a materialização de um projeto político e educacional que buscou interiorizar o ensino público, gratuito e de qualidade, atendendo às demandas históricas da população gaúcha. Sob a gestão de Cláudia Schiedeck Soares de Souza, o Instituto Federal do Rio Grande do Sul deixou de ser o menor CEFET do país, em número de alunos, para se tornar uma das instituições com maior capilaridade no estado, rompendo barreiras geográficas, institucionais e sociais.

Sua atuação, no entanto, não se limitou aos desafios administrativos e de infraestrutura. Como a primeira mulher a ocupar a Direção-Geral do CEFET-BG e, posteriormente, a Reitoria do IFRS, Cláudia enfrentou também resistências de ordem simbólica, estruturadas em uma cultura institucional marcada pelo predomínio masculino, especialmente nas áreas técnicas e nos cargos de decisão. Sua trajetória, marcada por enfrentamentos e superações, tornou-se referência para outras mulheres da Rede Federal, ao demonstrar que o exercício da liderança feminina é não só possível, mas também essencial para a construção de instituições mais plurais, democráticas e comprometidas com a justiça social.

Ao conduzir o IFRS em um momento de profundas transformações, Cláudia não apenas superou desafios de expansão física, orçamentária e acadêmica, mas, sobretudo, enfrentou e rompeu com as barreiras simbólicas que, historicamente, relegaram as mulheres aos espaços subalternizados da educação profissional. Sua gestão, pautada na defesa da democracia interna, na valorização dos servidores e na ampliação do acesso ao ensino superior público, deixou marcas que transcendem os números e os prédios inaugurados: consolidou um legado de resistência, de protagonismo e de transformação institucional.

Apesar dos embates, sua trajetória consolidou o IFRS como uma instituição pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada, ampliando significativamente sua capilaridade no estado do Rio Grande do Sul. Entre os legados de sua gestão estão a consolidação da política de internacionalização, o fortalecimento da pesquisa e da extensão, a modernização da infraestrutura dos campi, a ampliação da oferta de cursos, especialmente na educação superior, e a valorização da participação democrática na gestão institucional.

Ao concluir seu segundo mandato, em 2015, Cláudia retornou à docência no Campus Bento Gonçalves, onde permaneceu até sua aposentadoria, em 2019. Paralelamente, concluiu seu doutorado em Educação, reafirmando seu compromisso com a produção de conhecimento e com a defesa da educação pública.

Sua trajetória é exemplar na luta das mulheres pela ocupação de espaços de poder na Rede Federal, não apenas por ter sido pioneira, mas por ter enfrentado e superado as barreiras de gênero, classe e institucionalidade que historicamente dificultaram a presença feminina nos cargos de direção. Cláudia Schiedeck integra, portanto, o grupo de mulheres que romperam paradigmas na Rede Federal, deixando um legado de transformação institucional, de enfrentamento às desigualdades de gênero e de consolidação de uma educação pública democrática, inclusiva e socialmente comprometida.

#### **4.1.15 Cibele Daher Botelho Monteiro. Instituto Federal Fluminense (IFF) | 2008 -2011). Primeira mulher a dirigir o CEFET Campos dos Goytacazes e a primeira reitora do IFF**

Nascida em 29 de abril de 1956, no município de Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, Cibele Daher Botelho Monteiro construiu uma trajetória marcada pelo compromisso com a educação pública, pela defesa intransigente da democratização do ensino e pela luta constante pela valorização dos servidores e pela inclusão social. Sua história na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica se confunde com os processos de transformação e

expansão da instituição na virada do século XXI, especialmente no contexto da criação dos Institutos Federais.

Graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia de Campos (1977) e mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF, 2001), Cibele iniciou sua carreira docente ainda na década de 1970, como estagiária na então Escola Técnica Federal de Campos (ETF Campos). Pouco tempo depois, foi efetivada como professora de Língua Inglesa, profissão que exerceu ao longo de mais de três décadas, sempre conciliando à docência com o engajamento na vida institucional.

Desde os primeiros anos na instituição, destacou-se por sua atuação nas áreas de Linguagens e Códigos, tendo sido coordenadora do eixo de Língua Estrangeira e, posteriormente, da área de Linguagens. Sua atuação, no entanto, ultrapassou os limites da sala de aula. Na década de 1990, assumiu a presidência da Associação dos Servidores da antiga ETF Campos (Assetec), tornando-se a primeira mulher a ocupar esse espaço de representação sindical na instituição, um feito expressivo considerando o ambiente majoritariamente masculino que historicamente caracterizava o campo da educação profissional. A partir dos anos 2000, Cibele aprofundou sua participação na gestão institucional. De 2000 a 2007, ocupou o cargo de diretora de ensino, período em que consolidou sua liderança e aprofundou seu conhecimento sobre os desafios acadêmicos, administrativos e políticos da instituição. Esse percurso culminou em 2008, quando se tornou a primeira mulher eleita para a Direção-Geral do então CEFET Campos, que até então compreendia o campus sede, a Unidade Descentralizada (UNED) de Macaé e o campus Guarus.

Seu mandato coincidiu com um dos momentos mais decisivos da história da Rede Federal: a criação dos Institutos Federais, formalizada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Com essa transformação, Cibele foi nomeada reitora pró-tempore, a primeira na história da instituição do recém-criado Instituto Federal Fluminense (IFF). Ela assumiu a complexa tarefa de conduzir a transição institucional, reorganizar administrativamente a instituição, implantar novos campi e consolidar a nova identidade acadêmica e pedagógica do IFF.

Sob sua gestão, foram implantados os campi de Cabo Frio, Itaperuna e Quissamã, além da criação do Núcleo Avançado de São João da Barra e das tratativas que garantiram as futuras instalações dos campi de Santo Antônio de Pádua e Itaboraí. Também foi durante seu mandato que se concretizou a conquista da área no bairro Guarus, destinada à construção da nova Reitoria da instituição, um marco para a consolidação física e simbólica do IFF.

No campo internacional, liderou o projeto de Cooperação Angola-Brasil, que possibilitou a formação de estudantes e gestores angolanos em parceria com o IFF, além da criação do Escritório de Cooperação Internacional, iniciativa pioneira que se mantém ativa até os dias atuais. Também foram firmados acordos de colaboração com o Canadá, abrindo oportunidades de intercâmbio acadêmico e de troca de experiências institucionais.

Figura 15 – Evento de inauguração dos campi da expansão (2010).



Legenda: Na imagem, Cibele Daher Botelho Monteiro aparece ao lado do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, durante cerimônia oficial da expansão da Rede Federal.

Fonte: SILVA, Jesué Graciliano da (Org.). Institutos Federais dos brasileiros: a história contada por quem fez. São Paulo: Artliber, 2023.

Outro legado importante de sua gestão foi a implantação dos colegiados institucionais, o Conselho Superior e o Colégio de Dirigentes, que consolidaram práticas democráticas no âmbito da governança institucional. Ela foi também pioneira na criação da Política de Comunicação do IFF, compreendendo que a comunicação institucional deveria ser uma ferramenta estratégica para o fortalecimento da transparência, da participação e do diálogo com a comunidade.

A celebração do centenário da instituição, em 2009, ganhou relevância simbólica durante sua gestão. Nesse contexto, foram realizadas ações de resgate histórico, produção de documentários, exposições e eventos culturais, que reafirmaram a importância social da instituição desde sua origem, como Escola de Aprendizes Artífices, até sua transformação em Instituto Federal.

Embora sua reeleição não tenha se concretizado, em meio a um cenário de intensas disputas internas próprias do processo de transição institucional, sua liderança permaneceu

como referência sólida. Retornou à docência após sua gestão e permaneceu em atividade até sua aposentadoria, em 2015, levando consigo a convicção de que contribuiu decisivamente para a consolidação do Instituto e para a ampliação da educação pública no estado do Rio de Janeiro.

Sua trajetória não apenas rompeu as barreiras simbólicas de gênero em um espaço historicamente masculinizado, mas também reafirmou que o exercício da gestão pública, quando comprometido com os princípios da democracia, da inclusão e da justiça social, é capaz de transformar instituições e realidades. Nas suas próprias palavras, sintetiza essa experiência:

“Minha experiência como reitora do IFF, tendo ajudado a implantar essa nova institucionalidade, foi importantíssima não somente para o meu crescimento como servidora pública, mas, sobretudo, como uma pessoa que sempre atuou e acreditou na democratização do acesso à Educação Profissional de qualidade.” (Entrevista realizada pela autora, fev. 2025)

Ao revisitar sua trajetória, torna-se evidente que a presença de mulheres como Cibele na gestão da Rede Federal não representa um ponto fora da curva, mas sim um movimento de ruptura com as estruturas excludentes que historicamente marcaram o campo da educação profissional, científica e tecnológica. Sua atuação, forjada na intersecção entre competência técnica, sensibilidade social e resistência política, inscreve-se no legado das mulheres que abriram caminho e que continuam a desnaturalizar as hierarquias de gênero no espaço educacional. Sua história reafirma que a transformação institucional é, também, uma transformação das estruturas simbólicas, culturais e sociais que sustentam as desigualdades de gênero no Brasil.

#### **4.1.16 Vera Maria Ferreira Rodrigues. Colégio Pedro II Primeira mulher eleita Diretora-Geral do Colégio Pedro II -2008-2013.**

Natural do Rio de Janeiro (RJ), Vera Maria Ferreira Rodrigues construiu uma trajetória profundamente vinculada ao Colégio Pedro II, instituição onde ingressou como aluna em 1961 e onde permaneceu, ao longo de 55 anos, em diferentes funções. Filha, neta e bisneta de cariocas, sua história de vida se entrelaça com a história da instituição: seu avô paterno foi professor de desenho no Colégio Pedro II e seu pai, aluno na década de 1930. Esse laço afetivo foi determinante tanto para sua escolha profissional quanto para a dedicação que marcaria toda a sua carreira.

Formou-se em Licenciatura Plena em Matemática pela antiga Universidade do Estado da Guanabara (UEG), atual Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 1971. Seu

ingresso como docente no Colégio Pedro II ocorreu logo após sua graduação, em 1972, inicialmente como professora horista. No ano seguinte, foi aprovada no concurso para professora celetista, permanecendo na instituição até a adoção do Regime Jurídico Único em 1990, quando foi efetivada no cargo de professora de carreira.

Ao longo de sua trajetória docente, enfrentou desafios que a impulsionaram a trilhar novos caminhos. Um problema crônico nas cordas vocais, desenvolvido após anos de sala de aula, levou-a gradativamente a se afastar do ensino direto e a ingressar na gestão institucional, onde encontrou novas formas de contribuir para o fortalecimento do Colégio Pedro II.

Iniciou sua trajetória na gestão como coordenadora de turno em 1985. Posteriormente, assumiu a Direção da Unidade Escolar Centro, função que exerceu por três mandatos consecutivos, de 1992 a 2004. Entre 2004 e 2008, ocupou o cargo de Secretária de Ensino, equivalente à atual Pró-reitora de Ensino, coordenando as políticas pedagógicas da instituição.

Em 2008, foi eleita Diretora-Geral do Colégio Pedro II, tornando-se a primeira mulher eleita para esse cargo na história da instituição. Durante sua gestão, liderou um dos processos mais relevantes da história recente do Colégio: a expansão institucional, que resultou na criação dos campi de Realengo, Duque de Caxias e Niterói, além da ampliação da oferta de ensino que passou a incluir a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I, novos cursos de graduação e de mestrado. Sua gestão foi marcada não apenas pela expansão física, mas também pela modernização acadêmica, diversificando o perfil da instituição e reforçando seu compromisso com a educação pública de qualidade.

Vera desempenhou papel central no processo de transformação do Colégio Pedro II, que culminou em sua inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Atuou diretamente nas articulações com o Ministério da Educação (MEC) e com o Ministério do Planejamento para viabilizar a alteração da legislação, formalizada pela Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012. Essa legislação integrou oficialmente o Colégio Pedro II à Rede Federal, assegurando a criação de cargos docentes e técnico-administrativos e adequando sua estrutura às novas exigências institucionais.

Com a transformação da instituição em autarquia da Rede Federal, Vera assumiu, em 2012, a função de reitora pró-tempore, responsável pela elaboração do estatuto, do regimento interno, pela instalação do Conselho Superior e pela transição administrativa e legal do Colégio Pedro II para o novo modelo institucional. Permaneceu na reitoria até 2013, encerrando um ciclo de mais de duas décadas dedicadas consecutivamente à gestão educacional.

Figura 16 - Evento no Palácio do Planalto com Dirigentes Federais da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica durante a Cerimônia de Expansão dos Institutos



Legenda: Fotografia registrada durante a cerimônia oficial de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, realizada no Palácio do Planalto, em 2008. O evento contou com a presença do Presidente da República e de dirigentes federais das então Escolas Técnicas e CEFETs, marcando o início da transformação institucional que deu origem aos Institutos Federais. A imagem destaca a atuação de mulheres em cargos de direção no processo de reestruturação da Rede.

Fonte: Brasil. Institutos Federais dos Brasileiros: a história contada. Brasília: MEC/SETEC, 2010.

Sua trajetória também se destaca pela atuação nacional no fortalecimento da Rede Federal. Foi uma das fundadoras do CONIF, participando ativamente dos debates sobre expansão, financiamento e políticas públicas para a Rede. Nessa atuação, integrou articulações internacionais, como as missões institucionais no Canadá, que buscavam aprimorar modelos de gestão e ensino da educação pública brasileira.

Embora a primeira mulher a ocupar a Direção-Geral do Colégio Pedro II tenha sido Maria Amélia Amaral Paladino, que atuou como diretora pró-tempore entre 1993 e 1994, Vera foi a primeira mulher eleita para o cargo e a última a exercê-lo antes da transformação da instituição em autarquia federal, assumindo posteriormente o título de reitora.

Após sua aposentadoria, em 2020, Vera manteve seu vínculo com a instituição, assumindo a coordenação do Centro de Documentação e Memória do Colégio Pedro II, espaço responsável pela preservação da história quase bicentenária da escola. Nesse período, concluiu o mestrado em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com uma dissertação voltada à trajetória e memória institucional do Colégio Pedro II.

Seu legado ultrapassa a expansão física da instituição. Está registrado na consolidação de um modelo pedagógico comprometido com a democratização do acesso, na valorização da

educação pública, na defesa da memória institucional e na afirmação de uma liderança feminina que aliou firmeza institucional, sensibilidade histórica e compromisso com a memória da educação pública brasileira. Sua atuação tornou-se referência na gestão educacional e na ampliação dos espaços de poder para as mulheres no serviço público, sendo um exemplo de liderança, comprometimento e transformação social.

#### 4.2 O LEGADO DAS PRIMEIRAS DIRIGENTES: MEMÓRIA, GESTÃO E TRANSFORMAÇÃO

As trajetórias apresentadas neste capítulo evidenciam que as primeiras mulheres a ocuparem cargos de direção-geral e reitoria na Rede Federal entre 1909 e 2008 deixaram marcas significativas, ainda que pouco visibilizadas pela memória institucional. Em um contexto historicamente masculinizado, elas não apenas romperam barreiras simbólicas e estruturais, mas também construíram caminhos inéditos de legitimidade e liderança.

O exercício da gestão exigiu dessas pioneiras a manutenção de competências já reconhecidas em suas trajetórias, como a dedicação ao trabalho, o rigor acadêmico e a sensibilidade no trato humano, mas também a incorporação de novas formas de atuação. Em muitos casos, foi necessário desenvolver habilidades de articulação política, capacidade de diálogo com diferentes setores e coragem para conduzir processos de expansão e modernização institucional.

Grande parte delas esteve à frente da gestão em momentos delicados e decisivos: algumas enfrentaram o autoritarismo da ditadura militar, que cerceava liberdades e limitava a autonomia das instituições; outras conduziram períodos de profunda transformação, quando as antigas escolas técnicas se converteram em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e, posteriormente, em Institutos Federais. Esses contextos exigiram delas não apenas firmeza, mas também a ousadia de lidar com o novo, tomar decisões estratégicas diante de estruturas em mudança e conduzir comunidades escolares em processos de adaptação e resistência.

Mesmo que muitas tenham iniciado suas gestões sob olhares de desconfiança, enfrentando resistências quanto à legitimidade de sua liderança, a maioria conseguiu consolidar uma atuação positiva. Com o tempo, foram reconhecidas pelo trabalho realizado, permanecendo por anos à frente das instituições e demonstrando, na prática, competência

administrativa e capacidade política. Assim, conquistaram não apenas a manutenção no cargo, mas também o respeito de suas comunidades escolares.

Esse esforço de reconstrução biográfica também funciona como trabalho de memória contra-hegemônica. Ao recuperar perfis, documentos e entrevistas, recompõem-se trajetórias antes dispersas ou silenciadas, revelando que o esquecimento não é neutro, mas parte de um regime seletivo de poder. Ao reinscrever essas mulheres na narrativa institucional, este capítulo contribui para reparar apagamentos e reconhecer que a história da Rede Federal não pode ser contada sem suas protagonistas.

Essas dirigentes demonstraram que liderar não se limita à reprodução de modelos masculinos de autoridade. Elas ressignificaram a prática de gestão ao integrar competência técnica com práticas de escuta, cuidado e compromisso social, ampliando o alcance e o impacto de suas ações. Sua autoridade, em muitos casos, foi construída performativamente no cotidiano, sob prova contínua, e não apenas derivada do cargo.

Ainda que invisibilizadas durante muito tempo, suas contribuições são fundamentais para compreender a história da educação profissional e tecnológica no Brasil. Suas trajetórias desafiaram o “teto de vidro” e abriram horizontes para que outras mulheres pudessem se reconhecer como protagonistas e disputar novos espaços de decisão.

O legado dessas pioneiras não se resume ao fato de terem sido “as primeiras”. Ele se traduz na capacidade de ampliar oportunidades, transformar práticas de gestão e afirmar que a presença das mulheres em cargos de liderança educacional não é concessão, mas conquista histórica. Esse legado deve ser entendido como patrimônio institucional, a partir do qual a Rede Federal pode narrar a si mesma e projetar futuros mais inclusivos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: MULHERES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DO SILENCIAMENTO À REESCRITA DA HISTÓRIA**

Partindo do reconhecimento de que o gênero opera como categoria analítica e como tecnologia de poder (Scott, 1995; Bourdieu, 2012), esta tese buscou desestabilizar o silenciamento institucional imposto às mulheres na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente àquelas que ocuparam, historicamente, funções de liderança, mas cujas presenças e contribuições foram sistematicamente apagadas das narrativas institucionais e da memória pública da Rede. O problema que norteou esta investigação emerge da constatação da invisibilidade e da sub-representação das mulheres nos espaços de decisão da Rede Federal de EPT, apesar dos avanços quantitativos na escolarização feminina ao longo do século XX.

Romper com esse silenciamento, inscrito não apenas nos registros estatísticos, mas também nas estruturas simbólicas, afetivas e institucionais da educação técnica, constituiu o eixo político-epistêmico da pesquisa. Inspirada pelas reflexões de Scott, Bourdieu, Acker, Fricker, Crenshaw e dialogando com autoras como Nancy Fraser, Helena Hirata, Carla Akotirene, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Sandra Harding e Judith Butler, esta tese se propôs a investigar não apenas quem ocupa o poder, mas como o poder é construído, legitimado e disputado nos territórios da EPT.

Desde o início, a pesquisa foi orientada por um objetivo central: compreender a sub-representação das mulheres nos cargos de direção da Rede Federal de EPT entre 1909 e 2008, investigando tanto os mecanismos históricos de exclusão quanto as formas de resistência e reexistência que marcaram suas trajetórias. Os objetivos específicos foram mapear a presença feminina na história da Rede, analisar as barreiras simbólicas e institucionais, dar visibilidade às narrativas das pioneiras e propor um debate crítico sobre justiça epistêmica. Esses objetivos foram sendo respondidos de forma cumulativa ao longo dos capítulos. A hipótese inicial de que as barreiras à liderança feminina não são apenas quantitativas, mas sobretudo simbólicas e institucionais, foi confirmada e ampliada: os dados revelaram que o acesso ao poder, quando alcançado, esteve marcado pela exigência de provas contínuas de legitimidade e pela vulnerabilidade ao apagamento institucional. Esse padrão confirma que a desigualdade de gênero na Rede Federal é sustentada por engrenagens que combinam exclusão simbólica, precariedade institucional e resistência cotidiana.

O percurso analítico construído ao longo dos capítulos evidenciou como a exclusão histórica (Capítulo 1), as barreiras simbólicas e institucionais (Capítulo 2), e a sistematização

das categorias analíticas construídas a partir das entrevistas com as gestoras (Capítulo 3) e a reconstrução da memória das pioneiras (Capítulo 4) se articulam em uma trama complexa que explica a permanência das desigualdades de gênero na EPT. Essa trajetória reafirma que não se trata de casos isolados, mas de estruturas persistentes que naturalizaram a ausência feminina no poder.

A trajetória metodológica estruturou-se em três momentos articulados: levantamento documental e histórico sobre a participação das mulheres na Rede Federal de EPT; realização e análise de entrevistas com 16 mulheres que ocuparam cargos de direção entre 1909 e 2008; e construção de categorias analíticas a partir da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), orientada por uma abordagem qualitativa, dialética e feminista crítica. A delimitação temporal até 2008 permitiu compreender o percurso das pioneiras, aquelas que romperam o "teto de vidro" quando ainda não havia visibilidade institucional nem paridade normativa. Resgatar suas trajetórias não foi apenas um gesto de memória, mas um exercício de justiça epistêmica (Fricker, 2007), que se inscreve na luta por uma educação que reconheça a diversidade de sujeitos que a constroem cotidianamente.

Entre as principais contribuições da tese, destacam-se a análise histórica da exclusão das mulheres da formação técnica e dos cargos de gestão na Rede Federal; a articulação entre dados quantitativos, documentos institucionais e narrativas de ex-dirigentes, compondo um quadro complexo das desigualdades de gênero na EPT, atravessadas por marcadores de classe, raça, território e geração; a sistematização inédita dos perfis das 16 primeiras mulheres que ocuparam cargos de direção entre 1968 e 2008; e a produção de conhecimento comprometido com a transformação institucional, epistemológica e simbólica da EPT. Entre os resultados mais expressivos, ressalta-se a constatação de que apenas 16 mulheres, em quase 100 anos de existência da Rede Federal, chegaram ao posto de direção-geral ou reitoria. Essa presença tardia e minoritária revelou que, mesmo diante da ampliação contínua da participação feminina como estudantes e servidoras, o espaço de decisão permaneceu como um reduto masculino. As entrevistas demonstraram que essas gestoras enfrentaram estratégias recorrentes de deslegitimação, isolamento, sobrecarga e solidão institucional, mas também construíram redes de apoio, alianças políticas e resistências cotidianas que lhes permitiram romper, ainda que parcialmente, os pactos de masculinidade que estruturaram a EPT.

Ao articular o silenciamento histórico ao conceito de injustiça epistêmica (Fricker, 2007), esta tese contribui para a construção de uma memória institucional contra-hegemônica,

em que as mulheres deixam de ser exceção para ocupar, com legitimidade, o centro das narrativas institucionais.

Do ponto de vista teórico, a tese demonstra a potência da articulação entre diferentes tradições críticas: de um lado, os referenciais de Scott, Bourdieu, Acker, Fricker e Crenshaw estruturaram a análise das relações de poder, das organizações generificadas e das injustiças epistêmicas; de outro, autoras como Saffioti, Hirata, Kergoat, Louro, Lugones, Gonzalez, Carneiro e Harding ampliaram o debate, inserindo a perspectiva brasileira, decolonial e interseccional. Essa composição não apenas fortalece a densidade analítica da pesquisa, mas também sugere um caminho metodológico para futuros estudos que desejem compreender a desigualdade de gênero de maneira situada, plural e crítica.

Do ponto de vista pessoal e acadêmico, esta tese também me transformou. Compreendi que as desigualdades de gênero não se revelam apenas nos dados, nas estatísticas ou nos documentos oficiais, mas se inscrevem em trajetórias vividas, em silenciamentos cotidianos e em resistências persistentes. A escuta das pioneiras ampliou minha própria consciência sobre o peso das estruturas simbólicas e me ensinou que pesquisar gênero é, ao mesmo tempo, um ato de autorreconhecimento e de compromisso político. Essa dimensão afetiva e ética reafirma que o trabalho acadêmico não é neutro: ele é construído a partir de escolhas situadas, e a minha escolha foi a de colocar as mulheres no centro da narrativa histórica da Rede Federal. Mais do que um exercício acadêmico, esta pesquisa foi também uma experiência de reconhecimento pessoal e coletivo, em que encontrei nas trajetórias das pioneiras ecos da minha própria vivência como mulher inserida na EPT.”

Como toda produção situada, esta pesquisa também apresenta seus limites. A escassez de fontes primárias completas sobre algumas gestões mais antigas impôs desafios metodológicos, exigindo triangulação de informações e reconstituição parcial de trajetórias. O recorte temporal, necessário e justificado, impede a análise aprofundada das transformações ocorridas na última década, marcadas por novas dinâmicas políticas, pela intensificação das disputas ideológicas na educação e pela crescente presença feminina em cargos de direção. Além disso, embora a amostra de 16 gestoras represente um avanço expressivo no mapeamento institucional, ainda carece de maior diversidade racial, territorial e geracional, o que evidencia a permanência de desigualdades estruturais que atravessam a própria Rede Federal. Ainda assim, o mapeamento inédito realizado mostrou que o acesso das mulheres à direção-geral foi tardio, marcado por conflitos simbólicos, solidão no poder e estratégias criativas de resistência, revelando que a conquista de espaço nunca se deu sem disputas intensas.

Dados recentes reforçam essa constatação: em 2025, apenas 12 mulheres ocupavam o cargo de reitora entre mais de 80 Institutos Federais e Cefets, revelando que, embora tenha havido avanços pontuais, o acesso das mulheres ao topo da gestão educacional ainda é uma exceção. Soma-se a isso a persistente escassez de dados públicos desagregados por gênero e função, especialmente no que se refere às diretoras-gerais em exercício, o que configura uma forma contemporânea de apagamento institucional. A ausência dessas informações dificulta diagnósticos precisos e políticas efetivas de equidade, reforçando a importância de pesquisas comprometidas com a visibilização das desigualdades estruturais e simbólicas na gestão educacional.

O cenário contemporâneo traz novos desafios: o avanço de discursos conservadores e de políticas neoliberais ameaça conquistas históricas da educação pública, impondo riscos de retrocesso às agendas de equidade. Nesse contexto, as políticas de gênero na EPT ainda são frágeis, pouco institucionalizadas e fortemente dependentes da vontade política das gestões locais, o que reforça a urgência de transformá-las em compromissos estruturais da Rede Federal.

Como contribuição prática, a tese aponta para a necessidade urgente de políticas institucionais robustas que assegurem: a produção sistemática de dados desagregados por gênero, raça e função; a criação de programas de formação e apoio a gestoras; a valorização da memória institucional das mulheres que ocuparam cargos de poder; e a incorporação da interseccionalidade como princípio orientador das políticas educacionais. A pesquisa também oferece subsídios para projetos de extensão e formação docente voltados à equidade, propondo que o debate sobre gênero e poder se torne parte estruturante da cultura institucional da Rede Federal.

A análise também confirma que gênero, isolado, não explica toda a desigualdade: é na intersecção com raça, classe, território e geração que se consolidam as formas mais duras de exclusão. O futuro da EPT depende, portanto, da incorporação efetiva da interseccionalidade como eixo estruturante das políticas institucionais, sob pena de se reproduzirem desigualdades sob novas roupagens.

Os resultados desta tese abrem possibilidades para novos desdobramentos acadêmicos e políticos. Destacam-se: a ampliação do estudo para o período posterior a 2008, contemplando a expansão dos Institutos Federais e o impacto das políticas de paridade de gênero; a produção de materiais didáticos e memoriais institucionais que resgatem e valorizem a presença feminina na EPT; o fortalecimento de políticas de formação continuada para gestoras, docentes e estudantes, com foco na equidade de gênero e na justiça interseccional; e a articulação entre

pesquisa, extensão e políticas públicas, promovendo projetos que dialoguem com as dimensões de raça, classe, sexualidade, território e geração na construção de lideranças femininas na educação profissional.

Uma vertente promissora consiste na realização de estudos qualitativos e quantitativos que mapeiem a atuação das atuais diretoras-gerais da Rede Federal, permitindo compreender os desafios contemporâneos da gestão exercida por mulheres e os efeitos das mudanças institucionais sobre suas trajetórias. Investigar esse novo ciclo de lideranças femininas, iniciado após a criação dos Institutos Federais, pode ampliar o horizonte analítico desta pesquisa, possibilitando identificar permanências e rupturas no padrão de exclusão de gênero que historicamente marcou o campo da EPT.

Esta tese não é apenas um documento acadêmico; é também um gesto político, ético e afetivo. Ao reunir as vozes das mulheres que ousaram ocupar o poder em tempos de invisibilidade, silêncio e resistência, ela reivindica a centralidade da memória, da escuta e da presença como fundamentos de uma outra pedagogia institucional, uma pedagogia que se constrói com as mulheres e não apesar delas. Se há uma conclusão maior que este percurso me permitiu afirmar, é que não basta reconhecer a presença das mulheres: é preciso transformar as estruturas que sustentam sua exclusão. O legado das pioneiras mostra que não há conquista sem resistência, mas também não há resistência sem memória. Concluir este trabalho é reafirmar que as mulheres sempre estiveram aqui e que o futuro da Rede Federal só será democrático se reconhecer plenamente sua presença e liderança. Ao fim desta jornada, afirmo que não há projeto educativo emancipador sem as mulheres, sobretudo sem as mulheres negras, indígenas, trabalhadoras e periféricas, protagonistas indispensáveis de uma pedagogia do poder mais justa, plural e emancipadora. O futuro da Rede Federal só será democrático se as mulheres estiverem plenamente no centro do poder.

As vozes aqui reunidas não pertencem apenas ao passado: elas seguem abrindo caminhos e demonstram que o poder, atravessado por escuta, sensibilidade e justiça, pode se tornar um espaço de transformação coletiva. Que venham outras, muitas outras, para que a Rede Federal deixe de reproduzir pactos de masculinidade e se torne, de fato, espaço de pertença, justiça epistêmica e transformação social.

## REFERÊNCIAS

ACKER, Joan. Hierarchies, jobs, bodies: a theory of gendered organizations. **Gender & Society**, v. 4, n. 2, p. 139-158, 1990.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2018

ALMEIDA, Jane Soares. **Mulheres na Educação: Missão, Vocação e Destino? A feminização do magistério ao longo do século XX**. In: SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas, SP: Autores Associado, 2004, pp:75-91.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1980.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima et al. **A educação profissional no Pará**. Belém: EDUFPA, 2007.

ARDING, Sandra. **The feminist standpoint theory reader: intellectual and political controversies**. New York: Routledge, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. Casa Civil. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/novopac/if>. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942. **Lei orgânica do ensino secundário**. Brasília, DF: Presidência da República, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1994. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109758/lei-8948-94>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Arquivos históricos centenários**. Brasília, DF: Setec, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf). Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: Portal da Presidência da República. Disponível em: [https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?ano=1996&ato=3f5o3Y61UMJpWT25a&data=20%2F12%2F1996&numero=9394&tipo=LEI&utm\\_source=chatgpt.com](https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?ano=1996&ato=3f5o3Y61UMJpWT25a&data=20%2F12%2F1996&numero=9394&tipo=LEI&utm_source=chatgpt.com). Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 26 set. 1909. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html?lang=en&utm\\_source=chatgpt.com](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html?lang=en&utm_source=chatgpt.com). Acesso em: 12 abr. 2024.

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, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2208-17-abril-1997-445067-publicacaooriginal-1-pe.html?utm\\_source=chatgpt.com](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2208-17-abril-1997-445067-publicacaooriginal-1-pe.html?utm_source=chatgpt.com). Acesso em: 12 abr. 2025.

**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, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jul. 2004, p. 18. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5154-23-julho-2004-533121-publicacaooriginal-16200-pe.html?utm\\_source=chatgpt.com](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5154-23-julho-2004-533121-publicacaooriginal-16200-pe.html?utm_source=chatgpt.com). Acesso em: 12 mar. 2024.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 64, p. 4–13, 1988.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARLI, Sandra. A feminização do magistério: relações entre profissão, gênero e escolarização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1127-1149, out. 2007.

CARDOSO, Ana Maria. **Gênero e poder na escola**. São Paulo: Cortez, 2012.

CARNEIRO, Italan. O ensino técnico-profissionalizante no Brasil: das Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs) aos Institutos Federais (IFs). In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Natal. **Anais**. Campina Grande: Realize, 2016.

CARDOSO, Ana Maria; HANASHIRO, Darcy Mitiko Mori. Gênero e poder: desafios da liderança feminina na gestão escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 34, n. 3, p. 673-692, 2018. Disponível em: [https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/issue/view/3645?utm\\_source=chatgpt.com](https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/issue/view/3645?utm_source=chatgpt.com). Acesso em: 12 abr. 2024.

CARNEIRO, Sara Gonçalves; SILVA, Graciele Cristina; DA SILVA, Luiz Almeida; DA COSTA, Vaston Gonçalves; DA SILVA, André Vasconcelos. Mulheres nas ciências exatas, engenharia e computação: uma revisão integrativa. **Humanidade & Tecnologia em Revista**, v. 20, p. 159-175, 2020. Disponível em:

[http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM\\_Humanidade\\_Tecnologia/article/view/999/702](http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/999/702). Acesso em: 27 mar. 2024.

CARNEIRO, Sueli et al. **Feminismos negros: uma introdução**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS (CEFET-MG). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2011–2015: política institucional**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2012. Disponível em:

[http://www.cefetmg.br/galeria/indicadores/PDI\\_CEFETMG\\_2011\\_2015\\_Saida.pdf](http://www.cefetmg.br/galeria/indicadores/PDI_CEFETMG_2011_2015_Saida.pdf). Acesso em: 24 out. 2018.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO DE JANEIRO (CEFET-RJ). **Cursos do Cefet/RJ impulsionam mulheres na área técnica**. CEFET-RJ, 2024.

Disponível em: <https://www.cefet-rj.br/index.php/noticias/8787-cursos-do-cefet-rj-impulsionam-mulheres-na-area-tecnica>. Acesso em: 17 fev. 2025.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO DE JANEIRO (CEFET-RJ). **MMComp – Meninas e Mulheres na Computação**. Grupo de Pesquisa, 2023.

Disponível em: <https://eic.cefet-rj.br/mmcomp/>. Acesso em: 27 fev. 2025.

CHAMON, Carla Simone; GOODWIN Jr., James Willian. A incorporação do proletariado à sociedade moderna: a Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais (1910-1941). **Varia História**, v. 28, n. 47, p. 319-340, jan./dez. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/vh/a/NC8tZwjzwQBRYWkmk5Wxvcv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2024.

CONIF – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Relatório de gestão**. Brasília, DF: CONIF, 2025. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/>. Acesso em: 15 abr. 2025.

CORDÃO, Francisco A. Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual. In: \_\_\_\_\_. **A educação profissional no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea).

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2000.

DELUIZ, Neise. **Formação do trabalhador: produtividade & cidadania**. Rio de Janeiro: Shape, 1995.

DELUIZ, Neise. **Qualificação, trabalho e cidadania**. Rio de Janeiro: SENAI/DN, 1990.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. 2. ed. São Paulo: Elefante, 2017.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino técnico no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986. v. 1.

FRICKER, Miranda. **Epistemic injustice: power and the ethics of knowing**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

GARCIA, Adilson C.; DORSA, Arlinda C.; OLIVEIRA, Edilene M. de; CASTILHO, M. A. de. Educação profissional no Brasil: origem e trajetória. **Vozes dos Vales**, ano VII, n. 13, p. 1-18, maio 2018. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2018/05/Edilene1502.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022.

GOES, Antônio. **O ponto que chegamos: duzentos anos de atraso educacional e seu impacto nas políticas do presente**. Rio de Janeiro: FGV, 2022.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Antonio Gramsci: introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Ed. e trad. de Carlos N. Coutinho. Coed. de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. In: SILVA, L. A. (org.). **Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos**. Petrópolis: Vozes, 1984. p. 223-244.

HARDING, Sandra. **The science question in feminism**. Ithaca: Cornell University Press, 1986.

HARDING, Sandra. **Whose science? Whose knowledge? Thinking from women's lives**. Ithaca: Cornell University Press, 1991.

HIRATA, Helena; KÉRGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, 2007.

IAMAMOTO, Maria Helena Souza Patto. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

IAMAMOTO, Maria Helena Souza Patto. **Serviço social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. São Paulo: Cortez, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Séries estatísticas & séries históricas**. [S. l.]: IBGE, 2018. Disponível em: <http://serieestatisticas.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Básica: resumo técnico da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC/Inep, edições de 2000 a 2010. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf). Acesso em: 12 jul. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em: 18 set. 2018.

KERGOAT, Danièle. Em defesa de uma sociologia das relações sociais: da análise crítica das categorias dominantes à elaboração de uma nova conceituação. In: KARTCHEVSKY-BULPORT, Andrée et al. **O sexo do trabalho**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. In: FERRETTI, Celso João (org.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LIMA, Betina Stefanello. O labirinto de cristal: as trajetórias das cientistas na Física. **Estudos Feministas**, v. 21, n. 3, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/v7m9qdqJPRMhSmyhny7kQgq/>. Acesso em: 18 dez. 2023.

LOBATO, Ana Maria Leite. Re-contando a história da Escola Técnica Federal do Pará: a educação profissional em marcha de 1967 a 1979. 2012. 253 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3008>. Acesso em: 23 fev. 2024.

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

MANFREDI, Silvia M. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. **Revista Educação & Sociedade**, v. 19, n. 64, set. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/DyMQBvNTdc9R9jY7ff6nnHg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2023.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de Pós-graduação em Educação. **Revista Percurso – NEMO**, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/view/49548>. Acesso em: 12 nov. 2023.

MELO, Hildete Pereira de; BRAGA, Maria da Conceição. Gênero e ciência: mulheres nas bolsas de produtividade em pesquisa do CNPq. **Cadernos Pagu**, n. 52, e185206, 2018.

MELO, Hildete Pereira de. **Maria da Conceição Tavares: vida, ideias, teorias e políticas**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Expressão Popular; Centro Internacional Celso Furtado, 2019.

MELO, Hildete Pereira de; THOMÉ, Débora. **Mulheres e poder: histórias, ideias e indicadores**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2018.

MELO, Hildete Pereira de; BRAGA, Maria Lúcia de Santana. Relações de gênero, ciência e educação: os avanços do Programa Mulher e Ciência. In: BERTOLIN, Patrícia Tuma Martins; ANDRADE, Denise Almeida; MACHADO, Mônica Sapucaia (orgs.). **Carta das mulheres brasileiras aos constituintes: 30 anos depois**. São Paulo: Autonomia Literária, 2018.

MELO, Savana Diniz Gomes. **A convergência da reforma administrativa e da reforma da educação profissional no CEFET-MG**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8967>. Acesso em: 23 fev. 2024.

MEYER, Dagmar Estermann (org.). **Gênero e educação: teoria e política**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MEYER, Dagmar Estermann. Educação, gênero e sexualidade: entre o “natural” e o “justo”. **Cadernos Pagu**, n. 41, p. 331-362, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MOLJO, Carina Berta. La historia oral y su relación con el Trabajo Social. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo: Cortez, v. 63, ano XXI, p. 95-119, jul. 2000. Disponível em: <https://scholar.google.com/citations?user=rhS2p84AAAJ&hl=pt-BR>. Acesso em: 12 fev. 2024.

OLINTO, Gilda. **Human resources in science and technology indicators: longitudinal evidence from Brazil**. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON SCIENTOMETRICS AND INFORMETRICS, 12., 2009, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://ridi.ibict.br/handle/123456789/310>. Acesso em: 11 ago. 2024.

OLINTO, Gilda. A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. *Inclusão Social*, Brasília, DF, v. 5, n. 1, p. 68-77, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1667>. Acesso em: 16 set. 2024.

QUIRINO, Raquel Gonçalves. Divisão sexual do trabalho, gênero, relações de gênero e relações sociais de sexo: aproximações teórico-conceituais em uma perspectiva marxista. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 229-246, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/download/9440/6734/27278>. Acesso em: 11 jan. 2024.

RAGO, Margareth. “A colonização da mulher”. In: RAGO, Margareth (org.). **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar e a resistência anarquista – Brasil 1890-1930**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. Cap. 2, p. 61-116. Disponível em: <https://taymarillack.files.wordpress.com/2017/09/262341291-iii-a-preservacao-da-infancia-rago-margareth.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2024.

ROSA, Mislene Aparecida Gonçalves; QUIRINO, Raquel Gonçalves. Relações de gênero na ciência e tecnologia (C&T): estudo de caso de um Centro Federal de Educação Tecnológica. **Revista Diversidade e Educação**, Bagé, v. 4, n. 8, p. 42-55, jan./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/6739>. Acesso em: 11 ago. 2024.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTOS, Camila Fernanda Martins dos; DONATO, Yasmim Vitória de Oliveira; QUEIROZ, Marina Muniz de; OLIVEIRA, Gabriela. A presença feminina nos departamentos das áreas de ciências exatas do CEFET-MG. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 15, n. 12, p. 17525-17542, 2023. Disponível em:

<https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/2265>. Acesso em: 12 jan. 2025.

SANTOS, Flavia Geane dos. **Escola Técnica Federal de Mato Grosso (1968 a 2002):** do ensino profissional técnico para as classes trabalhadoras à educação técnica apartada do trabalho. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 2018. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/10013>. Acesso em. 23 jun. 2024.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 12 ago. 2024.

SILVA, Alberto. **A primeira médica do Brasil**. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 1954.

SILVA, Caetana Juracy Resende (org.). **Institutos Federais, Lei 11.892, de 29/11/2008:** comentários e reflexões. Brasília, DF: IFRN, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task). Acesso em: 2 jul. 2017.

SILVA, Iraneide de Albuquerque. **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso:** memórias e representações sociais. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: [https://www.bdttd.uerj.br:8443/bitstream/1/15073/1/Tese\\_Iraneide%20Silva.pdf](https://www.bdttd.uerj.br:8443/bitstream/1/15073/1/Tese_Iraneide%20Silva.pdf). Acesso em: 12 mar. 2025.

SILVA, Jesué Graciliano da (org.). **Institutos Federais dos brasileiros:** a história contada por quem fez. São Paulo: Artliber, 2023.

SILVEIRA, Zuleide Simas. **Concepção de educação tecnológica no Brasil:** resultado de um processo histórico. CEFET/RJ; UFF, [s. l.], jun. 2017. Disponível em: <https://votonoifs.wordpress.com/2017/06/>. Acesso em: 25 ago. 2018.

SOUZA, Fernando Cesar Oliveira. Escola para desvalidos: a formação da Rede Federal de Educação Profissional Industrial. **Trabalho Necessário**, [s. l.], v. 18, n. 35, p. 208-230, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.v18i35.40502>. Acesso em: 18 dez. 2023.

TAVARES, Maria da Conceição. **Vida, ideias, teorias e políticas**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Expressão Popular; Centro Internacional Celso Furtado, 2019.

VELHO, L. Prefácio. In: SANTOS, Lucy Wollner dos; ICHIKAWA, Elisa Yoshie; CARGANO, Doralice de Fátima (orgs.). **Ciência, tecnologia e gênero:** desvelando o feminino na construção do conhecimento. Londrina: IAPAR, 2006. p. xiii-xviii.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura:** notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/KT99NbZ5MFVHHmSm4kwRVGN/?format=html&lang=pt>.  
Acesso em; 12 ago. 2024.

ZIBAS, Dagmar M. Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual. In: ZIBAS, Dagmar M. **Breves anotações sobre a história do ensino médio no Brasil e a reforma dos anos de 1990**. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea).

## APÊNDICE I – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

### I- Identificação das mulheres diretoras

- 1- Nome
- 2- Raça/ cor
- 3- Data de nascimento:
- 4- Instituição
- 5- Endereço eletrônico

### II- Entrevista Semiestruturada

Formação acadêmica e profissional:

- 1) Em qual instituição de ensino fez a graduação? E qual curso?
- 3) Porque você escolheu este curso?
- 4) Você enfrentou dificuldades durante sua formação profissional?

Atuação Profissional

- 5) Você encontrou alguma dificuldade para trabalhar na área da sua formação inicial?
- 6) O que motivou atuar na docência?
- 7) Você trabalhou em outras escolas anteriormente?
- 8) Se sim? Foi diferente sua experiência?
- 9) Você enfrentou algumas dificuldades por ser professora numa instituição predominantemente masculina?
- 10) Tinha outras mulheres trabalhando com você?

Questões sobre o cargo de Direção da Instituição

- 11) Como surgiu o interesse em ocupar o cargo de diretora?
- 12) Como se deu o processo para ocupar o cargo? Eleição ou Indicação
- 13) Quais as maiores dificuldades/desafios para chegar ao cargo?
- 14) Quais as maiores dificuldades/desafios durante a sua gestão?
- 15) Como se deu a relação com os colegas de trabalho durante sua gestão?
- 16) Qual motivo você acredita de ter tão poucas mulheres a frente da administração da escola?
- 17) Você vivenciou algum tipo de violência relacionada ao gênero?
- 18) Alguma outra informação ou situação que você gostaria de compartilhar?

## APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO(TCLE)

Título da Pesquisa: “Clivagem de Gênero da Educação Profissional e Tecnológica: A participação das mulheres como dirigentes na Rede Federal de Ensino Tecnológico, no período de 1909 a 2008”

Pesquisadora responsável: Hildete Pereira Melo Hermes de Araújo

E-mail:

Pesquisadora: Camila Gonçalves Guimarães

E-mail: [camila@cefetmg.br](mailto:camila@cefetmg.br)

Telefone: (32)984403830

Instituição responsável pela pesquisa: UFF - Universidade Federal Fluminense – Escola de Serviço Social - Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social

Endereço: Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social Rua Professor Marcos Waldemar de Freitas Reis - Bloco E - 3º andar Campus Universitário do Gragoatá - São Domingos - Niterói - CEP 24210-201

Telefone: (21) 2629-2752

E-mail: [pps.ess@id.uff.br](mailto:pps.ess@id.uff.br)

Nome do participante: \_\_\_\_\_.

Você está convidada para participar como voluntária da pesquisa intitulada “Clivagem de Gênero da Educação Profissional e Tecnológica: a participação das mulheres como dirigentes na Rede Federal de Ensino Tecnológico, no período de 1909 a 2008”.

A sua participação consistirá em responder a uma entrevista semiestruturadas com questões relativas ao seu perfil pessoal, sua trajetória acadêmica e profissional e algumas questões sobre o período em que ocupou o cargo de diretora na instituição. As entrevistas serão gravadas e terão a duração média de 60 minutos. Posteriormente as entrevistas serão transcritas, organizadas e por fim será realizada a análise.

Os locais e horários das entrevistas serão combinados com você, respeitando a sua disponibilidade e preferência.

Esclarecemos que o uso do material coletado será destinado única e exclusivamente para a realização desta pesquisa.

Os riscos decorrentes da participação na pesquisa são mínimos, restringindo-se a um possível cansaço ao longo da entrevista e a um constrangimento e/ou desconforto com a temática abordada durante a coleta de dados. Sendo assim, caso sejam percebidos pela pesquisadora algum constrangimento e/ou desconforto durante o trabalho de campo, ou sinalizada pelo participante, poderemos parar, tendo em vista que serão sempre priorizadas as escolhas dos participantes da pesquisa, acima de qualquer interesse acadêmico. Mesmo que decida participar, você tem plena liberdade para se retirar da entrevista a qualquer momento, podendo retirar seu consentimento em qualquer fase do estudo, sem prejuízo algum, inclusive, se desejar pode ouvir as gravações e solicitar que seja apagado o que foi dito.

Informamos ainda que o benefício em participar dessa pesquisa é muito abrangente, visto que os resultados poderão contribuir a visibilidade das mulheres nas Ciências e Tecnologia, bem como para **a análise das relações sociais de sexo/gênero na sociedade atual visando à redução das desigualdades entre homens e mulheres na Educação Profissional e Tecnológica e no mundo do trabalho.**

Para a devolutiva dos resultados da pesquisa serão enviadas cópias do material final a todas as participantes por e-mail. Além disto, poderão ser publicados posteriormente em revistas e órgãos de pesquisa. Você receberá uma via idêntica deste documento assinada pelo pesquisador do estudo. A participação no estudo não terá custos e também não haverá nenhuma forma de pagamento. É garantido o direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Fluminense encontra-se à disposição, para eventuais esclarecimentos éticos e outras providências que se façam necessárias (e-mail: [pps.ess@id.uff.br](mailto:pps.ess@id.uff.br) ; Telefones (21) 2629-2752 ). Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Sociais, Sociais Aplicadas, Humanas, Letras, Artes e Linguística /UFF (CEP – Humanas/UFF) – Campus da UFF da Praia Vermelha – Instituto de Física – 3º andar (Torre nova) - Niterói – RJ. Telefone: (21) 2629-5119 – Email: [cephumanasuff@gmail.com](mailto:cephumanasuff@gmail.com) O Comitê de Ética em Pesquisa é um colegiado responsável pelo acompanhamento das ações deste projeto em relação a sua participação, a fim de proteger os direitos dos participantes desta pesquisa e prevenir eventuais riscos. Desse modo, ciente dos objetivos da pesquisa, do que se refere a sua participação, da possibilidade de acesso às informações e aos esclarecimentos adicionais (E-mail: [camila@cefetmg.br](mailto:camila@cefetmg.br), Telefone: (32) 98440-3830) referente a pesquisa, assim como, dos demais pontos mencionados neste documento e concordando voluntariamente em participar, **solicito que você possa realizar seu livre consentimento nos termos abaixo**, e posteriormente devolva-o à pesquisadora.

### 1- Autorização da participação da pesquisa

Eu, voluntariamente, \_\_\_\_\_  
informo que li e entendi as informações prestadas neste termo de consentimento e que concordo em participar da pesquisa intitulada “Clivagem de Gênero da Educação Profissional e Tecnológica: A participação das mulheres como dirigentes na Rede Federal de Ensino Tecnológico, no período de 1909 a 2008”, como respondente da entrevista a ser realizada pelos pesquisadores responsáveis.

Assinatura \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

Telefone \_\_\_\_\_

### 2- Testemunha (quando necessário)

Nome \_\_\_\_\_

Documento \_\_\_\_\_

Endereço/telefone \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

### 3- Investigador que obteve o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Nome \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

## ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL  
FLUMINENSE HUMANAS - UFF



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Clivagem de Gênero da Educação Profissional e Tecnológica: A participação das mulheres como dirigentes na Rede Federal de Ensino Tecnológico, no período de 1909 a 2008.

**Pesquisador:** CAMILA GONCALVES GUIMARAES

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 81517024.8.0000.8160

**Instituição Proponente:** Escola de Serviço Social

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 6.983.257

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se do projeto de pesquisa Clivagem de Gênero da Educação Profissional e Tecnológica: A participação das mulheres como dirigentes na Rede Federal de Ensino Tecnológico, no período de 1909 a 2008, de Camila Gonçalves Guimarães, doutoranda da Escola de Serviço Social da UFF. A orientadora é a professora Hildete Pereira de Melo Hermes de Araújo.

As informações elencadas nos campos *Apresentação do Projeto*, *Objetivo da Pesquisa* e *Avaliação dos Riscos e Benefícios* foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2275428.pdf, de 01/07/2024), Projeto Detalhado (Projelocomitedeeticaenviado): resumo, metodologia, critérios de inclusão e critérios de exclusão.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Analisar as relações de gênero presentes na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, suas implicações para participação das mulheres nessas instituições, considerando a divergência histórica entre profissionalização para indústria voltada para os homens e formação de mulheres voltada para o magistério.

**Endereço:** Rua Passo da Pátria, nº 156, Instituto de Física (Torre Nova), 3º andar - Campus da Praia Vermelha  
**Bairro:** GRAGUATA **CEP:** 24.210-348  
**UF:** RJ **Município:** NITERÓI  
**Telefone:** (21)2629-5119 **e-mail:** wicahumanas.comite@id.uff.br

Continuação do Protocolo: 6.983.257

**Objetivo Secundário:**

Traçar perfis abrangentes das mulheres que ocupam cargos de diretora na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, considerando sua formação, experiência profissional e características pessoais. Identificar os caminhos institucionais percorridos por docentes que ascenderam a cargos de gestão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica;

Investigar dificuldades e desafios enfrentados por mulheres para alcançar cargos de Diretora Geral na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

Explorar os estereótipos, sexismo e marcadores de gênero que influenciaram as trajetórias das mulheres dentro da instituição.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Os riscos decorrentes da participação na pesquisa são mínimos, restringindo-se a um possível cansaço ao longo da entrevista e ao um constrangimento e/ou desconforto com a temática abordada durante a coleta de dados. Sendo assim, caso sejam percebidos pela pesquisadora algum constrangimento e/ou desconforto durante o trabalho de campo, ou sinalizada pelo participante, poderemos parar, tendo em vista que serão sempre priorizadas as escolhas dos participantes da pesquisa, acima de qualquer interesse acadêmico. Mesmo que decida participar, a entrevistada tem plena liberdade para se retirar da entrevista a qualquer momento, podendo retirar seu consentimento em qualquer fase do estudo, sem prejuízo algum, inclusive, se desejar pode ouvir as gravações e solicitar que seja apagado o que foi dito.

**Benefícios:**

Informamos ainda que o benefício em participar dessa pesquisa é muito abrangente, visto que os resultados poderão contribuir a visibilidade das mulheres nas Ciências e Tecnologia, bem como para a análise das relações sociais de sexo/gênero na sociedade atual visando à redução das desigualdades entre homens e mulheres na Educação Profissional e Tecnológica e no mundo do trabalho.

**Endereço:** Rua Passo da Pátria, nº 156, Instituto de Física (Torre Nova), 3ª andar - Campus da Praia Vermelha

**Bairro:** GRAGUATA

**CEP:** 24.210-348

**UF:** RJ

**Município:** NITERÓI

**Telefone:** (21)2629-5119

**E-mail:** [etic@humana.com.br](mailto:etic@humana.com.br) | [etic@id.uff.br](mailto:etic@id.uff.br)

Continuação do Parecer: 6.983.257

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

##### Metodologia:

Para subsidiar a pesquisa será necessário recorrer a diferentes procedimentos teórico-metodológicos que facilitem o conhecimento da realidade a ser pesquisada, bem como a análise dos dados.

Um dos componentes metodológicos a ser utilizado o levantamento teórico por meio de pesquisa bibliográfica. Para análise teórica dos dados empíricos está sendo realizada uma pesquisa em dissertações, teses, artigos científico e livros sobre os temas mais relevantes para a compreensão do objeto de estudo. Serão privilegiados os temas: (i) Educação Profissional e Tecnológica; (ii) Relações de Gênero na Ciência & Tecnologia (C&T); (iii) Relações de Poder entre outros temas com o intuito de compreender o processo de exclusão das mulheres na Educação Profissional e Tecnológica.

Em seguida, será realizado um levantamento documental e uma análise quantitativa com o intuito de conhecer a realidade da participação das mulheres na Educação Profissional e Tecnológica ao longo dos anos, a quantidade de mulheres presentes como docente, bem como conhecer o número de mulheres que assumiram o cargo de Diretora nas instituições de ensino. O foco é mapear quantas mulheres assumiram os cargos de diretora na educação profissional e qual o cenário da participação das mulheres em cargos de poder. Os dados documentais necessários serão levantados nos sites do IBGE, Inep, FCC, MEC, entre outros.

Sobre as ex-diretoras da Educação Profissional e Tecnológica, os dados sobre as formações acadêmicas e atuação profissionais serão colhidos inicialmente através do Currículo Lattes na Plataforma Lattes do site do CNPq, porém, como muitas informações são anteriores a criação do Currículo Lattes, também serão utilizados como recurso para levantamento dessas informações jornais, busca na internet e contatos com o instituto em que foram diretoras.

Cumprida a etapa anterior, esse projeto será submetido à Plataforma Brasil para apreciação do Comitê de Ética. Em seguida será realizadas entrevistas com as ex-diretoras. Cabe ressaltar que as atividades envolvendo seres humanos só serão iniciadas após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Para a realização da entrevista serão enviados e-mails para as diretoras, convidando-as a participarem da pesquisa empírica. As entrevistas serão semiestruturadas, orientadas por um roteiro preestabelecido, de forma a captar as suas motivações, influências, dificuldades para assumir o cargo entre outras questões. As entrevistas serão realizadas com as mulheres que

**Endereço:** Rua Passo da Pátria, nº 156, Instituto de Física (Torre Nova), 3º andar - Campus da Praia Vermelha  
**Cidade:** GRAGÓATA **CEP:** 24.210-348  
**UF:** RJ **Município:** NITERÓI  
**Telefone:** (21)2629-5119 **E-mail:** [etica@humana.comite@id.uff.br](mailto:etica@humana.comite@id.uff.br)

UNIVERSIDADE FEDERAL  
FLUMINENSE HUMANAS - UFF



Continuação do Parecer: 6.983.257

foram diretoras entre os anos 1909 e 2008, nesse período apenas 16 mulheres assumiram o cargo de direção na Rede Federal de Educação Profissional. As entrevistas serão realizadas somente após a assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido, conforme estabelecido pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Para o consentimento, antes de iniciar a entrevista, será apresentado para o sujeito em questão o TCLE, este contém informações importantes acerca da pesquisa bem como esclarece seus riscos e benefícios. A entrevista só acontecerá caso seja preenchido este termo de forma voluntária. Este documento é rubricado e assinado pelo entrevistado e pelo pesquisador, em duas vias, sendo que uma ficará em propriedade do entrevistado, sendo que, se esse perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento ao pesquisador responsável. Os locais e horários para sua realização serão acordados entre as alunas e essa pesquisadora. Cada entrevista será gravada em áudio e, posteriormente, transcrita na íntegra por essa pesquisadora.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide campo *Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações*.

**Recomendações:**

Vide campo *Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações*.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após a análise dos documentos apresentados o CEP considera que o protocolo atende aos ditames de eticidade do sistema CEP/CONEP, devendo ser aprovado.

Ressalta-se que toda proposta de modificação ao projeto original deve ser encaminhada ao Sistema CEP/CONEP pela Plataforma Brasil, com a descrição e a justificativa das alterações. Ao final da edição do cadastro na Plataforma, no item "Justificativa da Emenda", o pesquisador deve identificar de forma clara e sucinta a parte do protocolo a ser modificado e suas justificativas.

Ressalta-se, ainda, que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo *relatório* para serem devidamente apreciadas no CEP, conforme Norma Operacional CNS nº. 001/13, item XI.2.d.

Solicita-se que antes do envio do Relatório Final ou Parcial na Plataforma Brasil o (a) pesquisador (a) efetue os seguintes passos: 1. Faça o download do Formulário de Envio de

Endereço: Rua Passo da Pátria, nº 158, Instituto de Física (Torre Nova), 3º andar - Campus da Praia Vermelha  
Bairro: GRAGÓATA CEP: 24.210-348  
UF: RJ Município: NITERÓI  
Telefone: (21)2629-5119 e-mail: nlic@humanae.com.br@id.uff.br

UNIVERSIDADE FEDERAL  
FLUMINENSE HUMANAS - UFF



Continuação do Parecer: 6.983.257

