UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Aline Adams

JUVENTUDE FEMININA E A DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO NO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO IFFAR – CAMPUS SÃO BORJA

Santa Maria, RS
2018

Aline Adams

JUVENTUDE FEMININA E A DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO NO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO IFFAR – CAMPUS SÃO BORJA

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Educação**.

Orientadora Profª. Drª. Nara Vieira Ramos

Santa Maria, RS
2018

Adams, Aline
Juventude feminina e a divisão sexual do trabalho no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio DO IFFAR — Campus São Borja-RS / Aline Adams.- 2018.
191 p.; 30 cm

Orientadora: Nara Vieira Ramos
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2018

1. Juventude feminina 2. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional 3. Divisão Sexual do Trabalho I. Ramos, Nara Vieira II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Aline Adams

JUVENTUDE FEMININA E A DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO NO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO IFFAR – CAMPUS SÃO BORJA

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Educação**.

Aprovada em 01 de outubro de 2018.

BANCA EXAMINADORA:

_____
Prof. Dra. Nara Vieira Ramos (UFSM)
(Presidenta/Orientadora)

_____
Profa. Dra. Sueli Salva (UFSM)

_____
Profa. Dra. Janete Maria De Conto (IFFAR)

Para o grande amor da minha vida,
minha pequena e doce Maria.

AGRADECIMENTOS

É chegada hora de agradecer. Quando ainda em 2015 resolvi fazer o processo seletivo para o Mestrado em Educação não sabia o quão longo seria esse processo, nem o quanto (trans)formador seria chegar a esse final. Foi um caminho de aprendizagens que certamente não teria acontecido se não fossem algumas pessoas que colaboraram imensamente para essa conquista.

Inicialmente agradeço a minha filha, Maria, por em seu imenso amor, ternura e capacidade de me oferecer ao mesmo tempo paz e força, tranquilidade e energia. A ela dedico este trabalho e todos os demais que farei ao longo da minha vida. A ela desculpo-me por cada minuto distante, por cada noite que dormimos separadas, por cada instante em que ela pacientemente aguardou-me concluir uma leitura, uma escrita. A ela desejo ser exemplo e orgulho. A ela luto por um mundo menos desigual e mais justo para todas as pessoas, especialmente as mulheres. E não há como agradecer à Maria e deixar de fora o Arthur, homem que divide comigo os desafios da maternidade/paternidade, que compartilha a criação da nossa filha, que segura todas as pontas sempre que possível e que, desde sempre, foi o maior incentivador para esta pesquisa. Se cheguei aqui hoje é porque, de uma forma ou de outra, chegamos juntos – e a ele toda a minha gratidão e meu reconhecimento.

Agradeço também ao meu pai, Gildo, que sempre, absolutamente sempre esteve ao meu lado – perto ou longe – e que nunca mediu esforços para atender as minhas necessidades, mesmo ainda hoje, na vida adulta. A ele, que me entende no silêncio, que me ama sem julgamentos e que me ensinou a ser quem eu sou, minha mais profunda gratidão. A minha mãe, Maria, que todos os dias me faz compreender que o amor transcende a vida e a matéria, toda a minha saudade e agradecimento por, em seu exemplo, fazer de mim cotidianamente uma mulher e mãe melhores.

Às minhas tias Denise e Derise meu agradecimento pela mão sempre estendida, pelo carinho de todas as horas e por saber que sempre posso contar com elas. Sei que se orgulham de mim assim como eu me orgulho delas.

A Universidade Federal de Santa Maria e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade de desenvolver e concluir este trabalho. A professora Doutora Nara Vieira Ramos, minha orientadora, por ter aceitado uma jurista em seu grupo e possibilitado esta pesquisa. Obrigada pelo aprendizado construído, pela paciência e pela amizade. A Professora Doutora Sueli Salva, banca avaliadora desta

dissertação, um agradecimento especial por ter desvelado as questões de gênero na disciplina que pude cursar com ela. Não fossem aquelas discussões, aquelas leituras, aqueles questionamentos, certamente sequer o objeto deste estudo seria o mesmo. Se hoje o feminismo é base epistemológica de todos as minhas pesquisas é porque em algum momento ela me apresentou as dúvidas. Além disso, agradeço também a minha colega de IFFAR, Professora Doutora Janete Maria de Conto, banca avaliadora externa deste trabalho, pelas proposições durante a fase de qualificação e pela nova disponibilidade em contribuir.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, campus São Borja, que possibilitou a realização da coleta de dados com as suas estudantes, bem como as pessoas que lá estão e que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que esse trabalho chegasse ao fim. Ao Alexander, pela leitura atenta dos originais, pelas provocações acadêmicas, pelas contribuições históricas e por todo afeto. Obrigada por acreditar que eu chegaria ao fim e por vibrar com cada nova linha aqui construída. A Tere, agradeço pelo exemplo de mulher, de mãe e por permitir que todos os dias eu aprenda a ser melhor com ela. Às colegas do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDIS) minha gratidão por todos os debates, todas as bandeiras levantadas, todas as brigas compradas e tudo que, juntas, compartilhamos e aprendemos. Ao Renan, por todas as horas, todo o tempo, a vida toda.

Às amigas da “Pracinha Comunista”, grupo de amizade que a maternidade me trouxe e que tanto, mas tanto contribuiu na minha formação como feminista, mãe e mulher. A vocês e, em especial, à Amanda, Ana Paula, Giovana, Nathalia e Marília, minha gratidão.

Por fim, agradeço imensamente às estudantes que participaram desta pesquisa e as suas famílias por permitirem a coleta de dados.

Triste louca ou má
Será qualificada
Ela quem recusar
Seguir receita tal

A receita cultural
Do marido, da família
Cuida, cuida da rotina

Só mesmo rejeita
Bem conhecida receita
Quem não sem dores
Aceita que tudo deve mudar

Que um homem não te define
Sua casa não te define
Sua carne não te define
Você é seu próprio lar

(Francisco, El Hombre)

RESUMO

JUVENTUDE FEMININA E A DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO NO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO IFFAR – CAMPUS SÃO BORJA

AUTORA: Aline Adams
ORIENTADORA: Profa. Dra. Nara Vieira Ramos

Esta Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) trata da juventude feminina e da educação profissional integrada ao ensino médio e tem como questão de pesquisa: quais as relações que se estabelecem entre as jovens estudantes do Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio do IFFAR campus São Borja em razão da divisão sexual do trabalho? Com o objetivo geral de analisar as relações que se estabelecem entre as jovens estudantes do Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio do IFFAR campus São Borja em razão da divisão sexual do trabalho, os objetivos específicos são: a) buscar como a legislação brasileira e as políticas públicas para a educação estruturaram ao longo do tempo o ensino médio integrado à educação profissional; b)verificar como ocorre a construção histórica das profissões tradicionalmente ocupadas pelos homens no mundo do trabalho e a sua relação com as jovens estudantes; c) levantar dados sobre o local da pesquisa, a sua criação, concepção e objetivos da instituição e dos cursos de ensino médio integrados à educação profissional; d) traçar o perfil das jovens estudantes do ensino médio integrado da escola de educação profissional de São Borja em que ocorrerá a pesquisa; e) Identificar as relações que se estabelecem entre as jovens estudantes da escola, os colegas do sexo masculino, os/as docentes e a equipe diretiva a partir do seu local de fala, dando ênfase ao protagonismo juvenil. Como principais referências teóricas trabalha-se com Dayrell (2003), Peralva (1997), Gil (2011), Weller (2012 e 2014), Manfredi (2002), Moura (2010), Frigotto et al (2005), Bourdieu (2003), Perrot (2009), Saffioti (2013 e 2015), Louro (2013 e 2014), Butler (2016), entre outros. A metodologia adotada tem como base epistemológica o feminismo e se desenvolve por meio de pesquisa empírica. O método de pesquisa é qualitativo e a abordagem é feita pelo estudo de caso. A técnica de coleta de dados consistiu em pesquisa de opinião realizada com 38 jovens estudantes do curso técnico em informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha no mês de julho de 2017. O tratamento dos dados foi feito por meio de análise de conteúdo. Nos resultados verificou-se que as estudantes não percebem a divisão sexual do trabalho em seu curso, apesar de manterem discursos e práticas que segmentam e dividem a organização social por gêneros.

Palavras-chave: Juventude Feminina; Ensino Médio Integrado à Educação Profissional; Divisão Sexual do Trabalho.

ABSTRACT

FEMALE YOUTH AND THE GENDER DIVISION OF WORK IN THE COMPUTING TECHNICAL COURSE CONJOINED TO HIGH SCHOOL PROGRAM AT IFFAR – SÃO BORJA CAMPUS

AUTHOR: Aline Adams
ADVISOR: Profa. Dra. Nara Vieira Ramos

This Masters Dissertation, presented to the Graduate Program in Education (PPGE) at the Federal University of Santa Maria (UFSM), is about the female youth and the technical programs conjoined to high school education, and it has as a research question: what are the stablished relations between the young students in the Computing technical course in IFFAR in São Borja Campus, given the work division based on gender? The main goal is to analyze the relations stablished between the young female students of the Computing Technical Course conjoined to the High School Program at IFFAR in Campus São Borja, concerning the gender division of work, and the specific objectives are: a) to research how the Brazilian legislation and the educational public policies have, in the long run, built the program that unites high school and technical courses; b) to verify the historical construction of occupations traditionally done by men in the labor market and its relation to the young female students; c) to analyze data about the institution mentioned in the research, its foundation, its conception and objectives related to the technical courses conjoined to the high school program; d) to outline the profile of the female young students at the technical course conjoined to the high school program in São Borja in which the research occurs; d) to identify the relations set between the young female students at the course, their male classmates, their female and male teachers and the principal staff, respecting their speech view and their young protagonism. As a theoretical background, this research uses Dayrell (2003), Peralva (1997), Gil (2011), Weller (2012 e 2014), Manfredi (2002), Moura (2010), Frigotto et al (2005), Bourdieu (2003), Perrot (2009), Saffioti (2013 e 2015), Louro (2013 e 2014), Butler (2016), among others. The methodology uses the feminism as an epistemological foundation, and it is developed through empirical research. The research method is qualitative and its approach is done by case studies. The data collection technique used was the opinion survey, comprehending 38 participants from the Computing Technical Course from the Farroupilha Federal Institute of Education, Science and Technology during the month of July of 2017. The data was analyzed by the Content Analysis method. The results pointed that the students do not notice the gender division in their classes, even though they sustain discourses and acts that divide and segment the social organization by genders.

Keywords: Female Youth, Technical Courses conjoined to High School programs, Gender-based work division.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Layout de acesso ao questionário..... 33
Figura 2 – Layout com as questões apresentadas às estudantes.....34
Figura 3 – Vênus de Willendorf 77
Figura 4 – Matriz de gênero..... 102
Figura 5 – Fachada do *campus* São Borja em Ação do NUGEDIS.....106
Figura 6 – Interior do prédio de salas de aula em Ação do NUGEDIS.....106
Figura 7 – Comentário publicado por estudante em rede social *twitter*.....106
Figura 8 – Foto publicada por estudante em rede social *Snapchat*.....107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Pergunta: “Se você não trabalha, está procurando?”.....41
Gráfico 2 – Pergunta: “Você já trabalhou em algum momento da sua vida?”.....41
Gráfico 3 – PEA, não-PEA e status de estudo.....42
Gráfico 4 – PEA, não-PEA e status de estudo conforme a faixa etária.....43
Gráfico 5 – Renda média mensal familiar.....44
Gráfico 6 – Ocupação econômica atual do pai ou no último trabalho.....46
Gráfico 7 – Ocupação econômica atual da mãe ou no último trabalho.....46
Gráfico 8 – Atividade que realizarão após a conclusão do Ensino Médio.....47
Gráfico 9 – Pergunta: “Qual o principal motivo de você ir à escola?”.....47
Gráfico 10 – Pergunta: “Entre as afirmativas abaixo, assinale as três que melhor expressam os valores da juventude de hoje”.....52
Gráfico 11 – Pergunta: “Entre as alternativas abaixo, assinale três delas que melhor expressam os seus valores”.....52
Gráfico 12 – Pergunta: “A sua escola costuma realizar quais atividades extras?”.....59
Gráfico 13 – Pergunta: “A sua escola costuma realizar discussões sobre quais temas?”.....60
Gráfico 14 – Local em que realizaram a educação infantil.....62
Gráfico 15 – Local em que realizaram o ensino fundamental.....62
Gráfico 16 – Pergunta: Por que você escolheu estudar nessa escola?.....62
Gráfico 17 – Pergunta: “Se pudesse, trocaria de escola?”.....63
Gráfico 18 – Pergunta: “Você gosta de ir para a escola?”.....71
Gráfico 19 – Pergunta: “Quem escolheu o curso técnico integrado que você estuda atualmente?”.....72
Gráfico 20 – Pergunta: “Quantos amigos você tem?”.....73
Gráfico 21 – Pergunta: “De que local você acessa à internet mais vezes?”.....92
Gráfico 22 – Pergunta: “Como você se informa sobre o que acontece na sua cidade e no mundo?” 92
Gráfico 23 – Pergunta: “Com que atividades você mais gasta tempo na internet?”.....93
Gráfico 24 – Pergunta: “Quanto tempo você costuma navegar na internet ao longo do dia?”.....93
Gráfico 25 – Nível de escolaridade do pai.....99
Gráfico 26 – Nível de escolaridade da mãe.....99
Gráfico 27 – Identidade de gênero.....104
Gráfico 28 – Orientação sexual.....105
Gráfico 29 – Pergunta: “Os homens são mais infiéis que as mulheres”.....110
Gráfico 30 – Pergunta: “O principal sustento da casa é tarefa dos homens”.....110
Gráfico 31 – Pergunta: “Como classifica sua atitude frente à participação política?”.....111
Gráfico 32 – Pergunta: Qual o principal motivo de sua falta de interesse por política?....112
Gráfico 33 – Se as mulheres soubessem se comportar haveria menos estupro?.....115
Gráfico 34 – Pergunta: “O homem sabe mais de exatas que a mulher”.....128
Gráfico 35 – Pergunta: “Profissões que se relacionam com o cuidado, como enfermagem e educação, são melhores exercidas por mulheres”.....128
Gráfico 36 – Pergunta: “Profissões que exigem força física e raciocínio lógico, são melhores exercidas por homens”.....128
Gráfico 37 - Distribuição por sexo no campo da TI - Censo Brasil – 1980 -2010.....129
Gráfico 38 – Cor das estudantes pesquisadas.....130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pergunta: “O que é melhor de ser jovem?”.....39
Quadro 2 – Pergunta: “O que é pior de ser jovem?”.....49
Quadro 3 – Pergunta: “O que é ser mulher para você?”.....97
Quadro 4 – Pergunta: “O que é pior de ser mulher”? 113
Quadro 5 – Pergunta: Você acha que escolheu um curso técnico masculino? Por quê?.....123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de estudantes matriculados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no ano de 2017 conforme o gênero.....30
Tabela 2 – Métodos de coletas de dados e critérios de inclusão dos sujeitos na amostragem.....31
Tabela 3 – Idade das estudantes.....34
Tabela 4 – Séries que frequentam em 2017.....35
Tabela 5 – Renda mensal média da família nos últimos 3 meses.....43
Tabela 6 – Rendimento médio no trabalho principal, por sexo, razão do rendimento das mulheres em relação aos homens e proporção de mulheres, segundo as áreas de formação da população de 25 anos ou mais de idade.....119

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAI	Coordenação de Ações Inclusivas
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EM	Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FASE	Fundação de Atendimento Socioeducativo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFFAR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
NUGEDIS	Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEA	População Economicamente Ativa
PEG	Programa Especial de Graduação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
TA	Termo de Assentimento
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS 16

2 AS ANDANÇAS E A COLCHA DE RETALHOS: O CAMINHO METOLÓGICO TRAÇADO 22

3 JUVENTUDE FEMININA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 37

3.1 JUVENTUDES DA/NA FRONTEIRA: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DE JOVENS MULHERES 37

3.2 ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DA DUALIDADE À INTEGRAÇÃO 61

4 ESCOLA, GÊNERO E DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO: RELAÇÕES EM UM CURSO DE INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO 75

4.1 RELAÇÕES DE GÊNERO NO PATRIARCADO: COMO SE APRENDE A SER MENINA? 75

4.2 DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO EM UM CURSO DE INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO 101

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 132

REFERÊNCIAS 136

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 145

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 166

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO 170

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta dissertação de mestrado tem como tema o estudo das jovens meninas estudantes de cursos de ensino médio integrado à educação profissional que são marcados pelo universo masculino.

Para destacar a importância desta pesquisa no campo da educação, necessário se faz também verificar a minha trajetória de vida pessoal, profissional e acadêmica[1]. Minha formação inicial é no bacharelado em Direito da Universidade Federal de Santa Maria, curso esse que me possibilitou o ingresso na advocacia há doze anos sempre com atuação voltada à consolidação dos direitos humanos. Depois de graduada, iniciei meus estudos em nível de pós-graduação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul nos cursos de especialização em Ciências Penais e de Mestrado em Ciências Criminais, com defesa de dissertação na área de criminologia e das políticas públicas voltadas para os adolescentes internos na Fundação de Apoio Socioeducativo (FASE-RS) e que possuem sofrimento psíquico. Esses estudos aprofundaram e estimularam ainda mais as minhas inquietações sobre a adolescência e suas múltiplas realidades.

Logo após a conclusão do curso de Mestrado em Ciências Criminais ingressei no Programa Especial de Graduação para Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG) da UFSM, espaço que me permitiu, além de formalmente tornar-me licenciada, iniciar as discussões no campo da educação, em especial da educação profissional. Com isso, após alguns anos lecionando exclusivamente no ensino superior jurídico privado, iniciei em 2012 como professora temporária do *campus* São Borja do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFAR) e no magistério federal como professora efetiva de educação básica, técnica e tecnológica (EBTT) do *campus* Santo Augusto do IF Farroupilha no ano de 2014. No ano de 2016 fui removida para o *campus* São Borja, onde atualmente leciono em regime de dedicação exclusiva as disciplinas ligadas ao direito, à sociologia, à filosofia e à ética em todos os diferentes cursos.

---

[1] Saliento que o(a) leitor(a) encontrará neste trabalho uma organização do discurso construído com o objetivo de tornar o texto agradável, fluído e leve. Assim, optei por apresentar esta dissertação fundindo referencial teórico e análise dos dados, bem como utilizando os verbos na primeira pessoa do singular, quando necessário imprimir minha marca de pessoalidade ao texto, e a terceira pessoa do singular quando a impessoalidade típica dos estudos científicos foi imprescindível.

A minha caminhada como docente do IFFAR tem me proporcionado trabalhar com o público jovem quando atuo no ensino médio integrado à educação profissional e, nesse sentido, tem me aproximado bastante na prática e no cotidiano docente das discussões de gênero, em especial sobre o papel que a menina estudante ocupa nesses espaços de formação. A inquietação sobre essa temática surgiu quando as jovens estudantes, talvez identificadas pelo fato de eu também ser mulher, de discutir amplamente em sala de aula questões envolvendo gênero, poder, dominação, empoderamento feminino, diversidade, sexualidade, justiça e participação política, além de ser mãe e jurista, procuram-me para manifestar suas dúvidas, medos e descobertas propícias dessa fase da vida.

Essas jovens, dentro desse contexto, costumam colocar-me suas preocupações por serem mulheres hetero/bi/homossexuais, cisgêneras[2] ou transgêneras[3], por não saberem como deveriam lidar com seus corpos, por não compreenderem o que a sociedade espera delas, por não saberem se relacionar com suas famílias, namorados(as), amigos(as). Saliento que nesses nove anos em que atuo como docente já lecionei nos mais diferentes cursos, inclusive os ocupados majoritariamente por estudantes do gênero masculino e também em cursos ocupados por estudantes do gênero feminino. Assim, essa questão sobre como se dão as relações dentro desse espaço hegemonicamente masculino, construído historicamente para ser ocupado por homens, é que me moveu a realizar esse estudo.

Dessa forma, esta pesquisa busca aprofundar o seguinte problema: quais as relações que se estabelecem entre as jovens estudantes do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFFAR *campus* São Borja em razão da divisão sexual do trabalho? Saliente-se que em um primeiro momento o problema de pesquisa não trazia o termo “divisão sexual do trabalho”, mas apenas a ideia de “curso historicamente ocupado pelo público masculino”. Isso se deu basicamente em razão do meu desconhecimento prévio sobre a categoria, o que foi modificado após a

---

[2] O termo cisgênera refere-se à identidade de gênero idêntica ao sexo biológico da mulher. Assim, mulheres cisgêneras são aquelas que se identificam com o gênero que lhes é atribuído socialmente ao nascimento. Esse conceito, bem como o seu referencial teórico será desenvolvido ao longo deste trabalho.

[3] O termo transgênera refere-se à identidade de gênero distinta do sexo biológico da mulher. Assim, mulheres transgêneras nasceram com aparelho reprodutor masculino mas identificam-se socialmente com o gênero feminino. As mulheres transgêneras podem ser travestis ou transexuais. Esse conceito, bem como o seu referencial teórico será desenvolvido ao longo deste trabalho.

qualificação do projeto. O sentido do problema, portanto, não foi alterado, apenas a sua redação foi modificada para efetivamente atender às minhas inquietações.

A última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) do IBGE (2013) indica que no Brasil 51,4% da população total é feminina, o que representa uma média de 103,5 milhões de mulheres. Já no segmento juvenil, a pesquisa realizada pelo Observatório participativo da Juventude (BRASIL, 2014) indicou que a divisão de sexo é na proporção de 49,6% de homens e 50,4% de mulheres, um montante bastante semelhante ao da população geral brasileira. No que diz respeito ao estado civil, essa pesquisa concluiu que 66% do total dos(as) jovens são solteiros(as), 61% vivem com os pais e 32% vivem com seus cônjuges ou companheiros(as).

Nesse sentido, essa mesma pesquisa concluiu que 40% da totalidade dos jovens afirmam ter filhos, mas tal condição varia muito com relação aos homens e mulheres, já que 28% deles são pais enquanto que 54% delas são mães. Essa situação é profundamente ampliada com o avanço da idade das mulheres, chegando a 70% da faixa que vai dos 25 aos 29 anos, em contrapartida aos 48% de homens nessa mesma faixa etária.

No que diz respeito ao trabalho, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) constatou que em média, as mulheres brasileiras são responsáveis por 40,9% da renda familiar total. Entretanto, esses dados podem ser diferenciados em relação ao município e à região do país. Nesse sentido, na região Nordeste as mulheres chegam a ser responsáveis por 51% da renda familiar, contribuindo, portanto, mais que os homens, ao passo que na região Centro-Oeste elas participam com 26,8% do total do orçamento.

Além disso, o IBGE também verificou que as jovens mulheres acima de 15 anos apresentam uma taxa de analfabetismo menor que a dos homens (9,8% no sexo masculino, enquanto 9,1% no sexo feminino), o que indica que as meninas frequentam em maior número os bancos escolares e que permanecem também por mais tempo.

Essa afirmação é comprovada pelo fato de que o PNAD de 2013 indicou que do total de 173,1 milhões de pessoas com mais de 10 anos de idade, 9 milhões de mulheres possuem mais de 15 anos de escolarização, enquanto 6,5 milhões de homens. Já com relação às profissões escolhidas por essas jovens, no que diz respeito às áreas universitárias, o IBGE revelou que a “Educação” (83%) e “Humanidades e artes” (74,2%) são a maioria das áreas escolhidas por aquelas que possuem mais de 25 anos de idade – áreas, essas, que a pesquisa também

desvendou serem as com menores rendimentos mensais médios das pessoas ocupadas (R$ 1.811,00 para a Educação e R$ 2.224,00 para as humanidades e artes).

Inegável que fatores históricos, sociais e culturais influenciam na nossa percepção atual sobre as profissões que são vistas como femininas e masculinas. Nesse sentido, o contexto em que ocorre a expansão do ensino superior no Brasil é marcado pela abertura política pós-ditadura, pela liberação sexual e pela quebra de antigos tabus, em especial pelo ressurgimento do movimento feminista no Brasil e o ingresso das mulheres das classes mais altas no mundo do trabalho. Nesse período o papel desempenhado pelas mulheres da elite estava diretamente ligado às atividades domésticas e do lar, de forma que o seu ingresso nas universidades passa a ser uma mudança muito importante no processo de escolarização da população feminina brasileira.

Por outro lado, apesar de serem amplos os possíveis debates com relação ao ingresso/permanência das mulheres nos cursos de graduação eminentemente masculinos, a escolha de sujeitos nesta dissertação é de alunas de cursos de ensino médio integrado à educação profissional, especialmente no curso de informática. Tal se dá, como já referi, em razão das minhas condições profissionais como docente dessa modalidade de ensino, bem como em razão da precariedade de estudos na temática que envolva ensino médio integrado, juventude e gênero.

No que diz respeito à educação profissional integrada ao ensino médio, a literatura é vasta ao tratar sobre o dualismo entre a formação para o trabalho ou a formação propedêutica. Nesse sentido, o Decreto 5154/2004 (BRASIL, 2004) buscou quebrar com todas as contradições na formação do ensino médio, possibilitando a ampliação dos objetivos desse nível de ensino com a formação específica para o exercício das profissões. Assim, a partir de 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação e também com a ampliação das escolas técnicas ligadas às Universidades Federais é que foi possível o maior ingresso dos(as) estudantes ao ensino técnico integrado ao ensino médio.

Assim, com a ampliação do ingresso nesses cursos cujo objetivo principal é a preparação para o mundo do trabalho, busco compreender quais as relações que se estabelecem entre as jovens estudantes do ensino médio integrado do curso de informática num universo profissional e acadêmico masculino. Importante referir que as pesquisas nessa área específica são escassas, não havendo dissertação alguma

no Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM que tenha delimitado seus estudos na temática proposta.

Dessa forma, o objetivo geral dessa dissertação é o de analisar quais as relações que se estabelecem entre as jovens estudantes do Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio do IFFAR *campus* São Borja em razão da divisão sexual do trabalho. Para atingir esse objetivo geral, os objetivos específicos traçados foram: 1) buscar como a legislação brasileira e as políticas públicas para a educação estruturaram ao longo do tempo o ensino médio integrado à educação profissional; 2) verificar como ocorre a construção histórica das profissões tradicionalmente ocupadas pelos homens no mundo do trabalho e a sua relação com as jovens estudantes; 3) levantar dados sobre o local da pesquisa, a sua criação, concepção da instituição e dos cursos de ensino médio integrados à educação profissional; 4) traçar o perfil das jovens estudantes do ensino médio integrado da escola de educação profissional em que ocorrerá a pesquisa; 5) identificar as relações que se estabelecem entre as jovens estudantes da escola, os colegas do sexo masculino, os/as docentes e a equipe diretiva a partir do seu local de fala, dando ênfase ao protagonismo juvenil;

A metodologia adotada tem como base epistemológica o feminismo e se desenvolve por meio de pesquisa empírica. O método de pesquisa é qualitativo e a abordagem é feita pelo estudo de caso. A técnica de coleta de dados consistiu em pesquisa de opinião realizada com 38 jovens estudantes do curso técnico em informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha no mês de julho de 2017. O tratamento dos dados foi feito por meio de análise de conteúdo.

Nesse sentido, o segundo capítulo deste trabalho, além destas considerações iniciais, trata pormenorizadamente da metodologia desenvolvida, bem como das escolhas que fiz para responder ao problema.

Já o terceiro capítulo busca desenvolver os objetivos específicos de buscar como a legislação brasileira e as políticas públicas para a educação estruturaram ao longo do tempo o ensino médio integrado à educação profissional; levantar dados sobre o local da pesquisa, a sua criação, concepção da instituição e dos cursos de ensino médio integrados à educação profissional; e traçar o perfil das jovens estudantes do ensino médio integrado da escola de educação profissional em que ocorrerá a pesquisa. Assim, ele está dividido em dois títulos, um que buscou analisar

as vivências das estudantes como jovens e outro a sua posição de estudantes do ensino médio integrado à educação profissional.

O quarto capítulo, de outra forma, trabalha em dois diferentes títulos com as questões relativas a gênero e à divisão sexual do trabalho. Ele busca desenvolver os objetivos específicos de verificar como ocorre a construção histórica das profissões tradicionalmente ocupadas pelos homens no mundo do trabalho e a sua relação com as jovens estudantes; e identificar as relações que se estabelecem entre as jovens estudantes da escola, os colegas do sexo masculino, os/as docentes e a equipe diretiva a partir do seu local de fala, dando ênfase ao protagonismo juvenil.

As considerações finais encerram esta dissertação compreendendo que a dominação masculina, como leciona Bourdieu (2003), atua no plano simbólico, de forma que as jovens pesquisadas, ainda que conhecedoras do machismo estrutural que as envolve, não reconhecem os mecanismos em que ele atua em suas vidas. Além disso, a divisão sexual do trabalho fica evidente no curso pesquisado, embora também não faça parte do discurso consciente das estudantes.

2 AS ANDANÇAS E A COLCHA DE RETALHOS: O CAMINHO METODOLÓGICO TRAÇADO

A base epistemológica escolhida para esta pesquisa é o feminismo na medida em que esta critica os aspectos particularista, ideológico, racista e sexista da ciência ocidental. Segundo Louro (2014, p. 149) há uma história da ciência que ganhou universalidade e legitimidade por ter sido pensada, instituída e conduzida por vozes e interesses que pretendiam representar toda a humanidade. Essas vozes eram formadas por um grupo de homens brancos ocidentais e de classe dominante que formularam os questionamentos e responderam a eles de acordo com o que julgavam interessar a todas as pessoas.

Ocorre que essas noções de objetividade e neutralidade foram impregnadas por valores masculinos. Assim,

> para a epistemologia feminista o sujeito do conhecimento deve ser considerado como efeito das determinações culturais, inserido em um campo complexo de relações sociais, sexuais e étnicas. Os critérios de objetividade e neutralidade que garantiam a veracidade do conhecimento caem por terra, ao ser incorporado um modo feminista de pensar que assume a dimensão subjetiva, emotiva, intuitiva do conhecimento. Desta forma, abandona-se a pretensão de ser a objetividade e a neutralidade, herdadas do positivismo, como única válida de construção o conhecimento. (CALVELLI, 2017)

Boaventura de Souza Santos (2009), em sua obra Epistemologias do Sul, reconhece a necessidade de um paradigma científico que não abandone as ciências produzidas pelo sul do mundo, já que todos os conhecimentos reconhecidos como válidos historicamente foram produzidos “esquecendo” aqueles que foram submetidos ao colonialismo europeu, em especial as mulheres, afrodescentes e indígenas. Nesse sentido é que uma epistemologia que reconheça que a ciência produzida não é neutra, mas feita para e por aqueles que a produzem é essencial e, por isso, optei nesse trabalho, em razão das próprias categorias de análise, pela epistemologia feminista. Ela, ao longo dos mais diversos trabalhos produzidos no meio científico, vem denunciando sobre a supergeneralização e a necessidade de pensar em recortes de gênero, apontando que as experiências, objetivos e valores dos grupos dominantes servem apenas para esses grupos e não para a humanidade como um todo (CASTRO, 2012).

Além disso, a epistemologia feminista, para além de unicamente pensar nas mulheres como objeto de estudo ou categoria de análise, propõe muito mais do que iluminar áreas e aspectos até então escondidos das ciências. Esse paradigma reflete sobre a necessidade de repensar constantemente o modo consagrado historicamente de se fazer ciência, provocando as certezas e a autocrítica dentro do próprio processo investigativo.

Por isso Louro (2014, p. 150) refere que a epistemologia feminista não se trata de técnicas e métodos, mas a busca por uma disposição política, “um novo modo de ser pesquisadora/pesquisador”. Assim, importa reconhecer que as crenças, comportamentos, valores e representações da pesquisadora/pesquisador interferem diretamente no resultado de suas pesquisas, já que as próprias perguntas a serem feitas são diretamente influenciadas por essas vivências.

Nesse sentido, quando observo o lugar em que ocupo no mundo, como mulher, mãe, professora, jurista e feminista, reconheço a lupa que serviu para olhar esta pesquisa, razão pela qual não poderia pensar outra epistemologia que não fosse o feminismo e me alio a Muniz (2015) quando refere que

> reconhecer-se como “feminista” é atitude que, lamentável e incompreensivelmente, e também compreensivelmente, ainda causa certo desconforto e até mesmo algum constrangimento em quem assim se identifica. E isso não se dá por acaso, mas em razão do preconceito, descabido, mas ainda existente em nossa sociedade em geral, e no campo da história em particular, em pleno século XXI. Feminista, afinal, é palavra negativamente significada, e esta conotação pejorativa produz os efeitos de estranhamento, recusa silenciamento e até mesmo explícita oposição por parte de muitos gregos e também de várias troianas. Justamente entre as mulheres, de quem se espera não a adesão, incondicional ou não, mas pelo menos, receptividade e/ou cumplicidade junto ao projeto feminista de transformação das relações humanas, observa-se o distanciamento, o receio de serem com eles identificadas. É no mínimo estranha a reação, pois, afinal, os feminismos são movimentos sociais e políticos que, em sua multiplicidade e heterogeneidade, compartilham o objetivo comum de emancipação das mulheres, de conquista de seus direitos de espaço de fala e lugar de sujeito na política, na sociedade, na ciência e na cultura.

Por tudo isso, parece claro que um estudo que envolva temática de gênero dentro do campo da educação e que, portanto, precise pensar nas relações sociais ali constituídas, deve partir deve de uma base epistemológica clara e concreta. Além disso, embora se tenha que o paradigma emergente das ciências não dicotomize mais entre ciências naturais e sociais (SANTOS, 2006), a metodologia de pesquisa em

cada área ainda tende a ser diferenciada em face da natureza de cada uma das especificidades.

Minayo (2007, p.39), assim, entende que o primeiro fato, incontestável, dessa diferenciação é que o objeto das Ciências Sociais é histórico. Assim, as sociedades humanas são marcadas pela cultura de um determinado tempo e espaço, vivendo num presente marcado pelo passado e projetado para o futuro. A autora ainda refere que as pessoas têm consciência histórica e que, por isso, não é apenas o investigador que dá sentido a sua pesquisa, mas os seres humanos, sociedades e grupos que dela fazem parte, dando significado e interpretações para as descobertas. Além disso, uma terceira característica das Ciências Sociais é a identidade entre sujeito e objeto da pesquisa.

Nesse sentido, Pedro Demo (1991, p. 13-18) compreende que ao passo que o objeto das ciências sociais é histórico, o das ciências exatas é no máximo cronológico, considerando que ser histórico é caracterizado pela situação de "estar" e não de "ser". Além das características referidas por Minayo, Demo ainda cita que as realidades sociais se manifestam de formas mais qualitativas que quantitativas, ou seja, é difícil haver sua manipulação exata. Também se pode aduzir que as ciências sociais possuem um caráter ideológico intrínseco em seu objeto e que há a imbricação da prática para além da teoria.

Salienta Pedro Demo (1991, p. 22) que mais importante que a discussão acerca das metodologias, importa discutir-se sobre a pesquisa, ou seja, sobre a construção das ciências sociais. Desta forma, segundo este autor, a pesquisa é a atividade científica na qual se descobre a realidade, que não pode ser desvendada na superfície, e que se divide na seguinte classificação: pesquisa teórica[4], pesquisa metodológica[5], pesquisa empírica e pesquisa prática[6].

O estudo a ser realizado trata-se de pesquisa empírica, ou seja, aquele tipo que se volta para o que se pode observar dos fenômenos, manipulando fatos concretos e dados (DEMO, 1991, p. 25). Dentro dessa perspectiva, a pesquisa pode

---

[4] É o tipo de pesquisa que descobre e estrutura quadros teóricos de referência, sendo que um dos procedimentos fundamentais para tal é o conhecimento e compreensão dos clássicos de uma determinada disciplina. Outros procedimentos são o domínio de uma bibliografia fundamental e a noção da crítica existente. Entende Demo (1991, p.24) que não existe pesquisa meramente teórica, pois se assim o fosse seria apenas mera especulação.

[5] Refere-se aos instrumentos de capitação e manipulação da realidade, aos procedimentos que determinados autores utilizaram para a construção de suas teorias

[6] É a que se faz a partir de testes práticos de possíveis posições teóricas, ideias ou hipóteses, a fim de que se possa refutá-las ou confirmá-las.

ser qualitativa ou quantitativa. Os métodos quantitativos têm como objetivo produzir tendências observáveis, dados e indicadores, além de modelos teóricos de alta abstração com aplicabilidade prática, o que os aproxima do positivismo clássico.

Já a pesquisa qualitativa, conforme entende Flick (2004, p. 17) possui relevância dentro das ciências sociais e humanas em razão da vida ser múltipla, plural, subjetiva, exigindo uma sensibilidade diferenciada para o estudo empírico das questões. De outro lado, as abordagens qualitativas permitem revelar processos sociais pouco conhecidos de determinados grupos particulares, construindo novas abordagens, criando e revisando conceitos e categorias durante a investigação (MINAYO, 2007, p. 26)

A história dos métodos qualitativos é bastante recente, tendo iniciado na contraposição das ciências humanas às ciências naturais, há pouco mais de um século. A antropologia desenvolveu a etnografia nos anos 20 do século passado com as publicações clássicas de Malinowski, que passou alguns anos convivendo com nativos na Oceania observando participativamente o que lá ocorria. Após tais observações, lhe foi atribuído o pioneirismo na metodologia cientifica qualitativa (TURATO, 2005, p. 508).

Esclarece Serapioni (2008, p. 188) que do ponto de vista metodológico não há continuidade ou contradição entre as abordagens quantitativa e qualitativa, eis que ambas se tratam de metodologias de naturezas diferentes que servem para objetos de pesquisa também diferenciados. Segue o autor dizendo que os métodos quantitativos são frágeis em termos de validade interna, devido ao fato de que nem sempre é possível saber se medem o que pretendem medir, mas que entretanto são fortes em termos de validade externa, pois os resultados adquiridos são generalizáveis para a comunidade. Do contrário, os métodos qualitativos possuem muita validade interna, porque focalizam as especificidades e particularidades dos grupos sociais estudados, porém são frágeis em generalizar os resultados.

Os métodos qualitativos possuem as seguintes características: o interesse do/da pesquisador/pesquisadora é voltado para o significado atribuído às coisas, porque este possui um papel organizador do ser humano; o campo onde ocorrerá a maioria das observações é o ambiente natural do sujeito, sem que possa haver o controle das variáveis; o/a pesquisador/pesquisadora é o próprio instrumento de pesquisa, usando diretamente os órgãos de seu sentido para apreender os objetos em estudo; não se podem fazer generalizações dos resultados obtidos, mas dos

conceitos construídos ou conhecimentos originais produzidos (TURATO, 2005. P. 510).

Importante salientar que a utilização de métodos qualitativos ou quantitativos em uma pesquisa não é uma questão de escolha ou preferência pessoal de quem a realiza, mas sim procedimentos necessários para responder ao problema de pesquisa. Assim, prevalência da utilização de métodos qualitativos e não quantitativos neste trabalho vem da necessidade de analisar questões subjetivas da realidade vivenciada pelas estudantes.

Dessa forma, objetivando captar as relações que se estabelecem entre as estudantes do ensino médio integrado à educação profissional em cursos cuja profissão é historicamente ocupada pelos homens, é que se fez necessária a **abordagem qualitativa através de estudo de caso**. Minayo e Sanches (1993, p. 247) em publicação histórica sobre a oposição ou complementaridade dos métodos quantitativo-qualitativo apontaram que "a relação entre o quantitativo e o qualitativo, entre a objetividade e a subjetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada em oposição contraditória". Dessa forma, os autores deixam claro que o estudo qualitativo pode gerar questões a serem desenvolvidas em estudo quantitativo e vice-versa.

Importante dizer que esta pesquisa não tem como objetivo buscar a generalização dos dados coletados para a completude da rede de educação profissional e tampouco traçar um perfil das jovens estudantes do ensino médio integrado à educação profissional como um todo, mas apenas daquelas que estão entre os sujeitos da pesquisa e que satisfazerem os critérios de inclusão na amostragem. O intuito, do contrário, é justamente analisar como essas estudantes percebem as suas relações entre si, com seus colegas do gênero masculino, seus docentes e a equipe diretiva dessa escola específica para compreender o papel que é esperado delas e/ou desempenhado por elas nesse contexto diverso.

Importante referir que o local de pesquisa foi modificado da sua primeira alternativa. Inicialmente a pesquisa ocorreria em uma escola de ensino médio integrado à educação profissional de Santa Maria-RS, junto aos cursos de eletrotécnica e de mecânica, além do curso de informática para internet, cujos postos no mundo do trabalho sempre foram historicamente ocupados por homens. A opção por essa escola, à época da qualificação do projeto de pesquisa, deu-se por oferecer os cursos cujas temáticas seriam pertinentes a esta pesquisa e também porque eu

residia na cidade da Instituição. Contudo, ao longo do processo que antecedeu a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, eu, que sou docente da educação básica, técnica e tecnológica em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, fui removida para a cidade de São Borja, distante de Santa Maria cerca de 300km. Nesse período ocorreu também a alteração da minha jornada de trabalho na instituição, que quando do ingresso no curso de Mestrado em Educação era de 20h e passou a ser de Dedicação Exclusiva, inviabilizando a coleta de dados da forma como foi programada.

Assim, considerando que a instituição na qual eu trabalho, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, *campus* São Borja, possui um curso de ensino médio integrado à educação profissional em informática e que esse curso é marcado historicamente pela divisão sexual do trabalho, o local de coleta de dados desta pesquisa foi alterado para essa escola.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFAR – foi criado pela Lei n° 11.892, de 29 de dezembro de 2008, por meio da integração da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete, do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul, de sua Unidade Descentralizada de Júlio de Castilhos, e da inclusão da Unidade Descentralizada de Ensino de Santo Augusto que pertencia ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves. De acordo com o artigo 2º da Lei 11892/2008 o IFFAR é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e *multicampi*, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Ainda, os diferentes Institutos Federais brasileiros são instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais, além de detentores de autonomia universitária, equiparados às universidades.

O IFFAR é composto de diversas unidades, sendo elas os seguintes *campus*: Alegrete, Frederico Westphalen, Jaguari, Júlio de Castilhos, Panambi, Santa Rosa, Santo Ângelo, Santo Augusto, São Borja, São Vicente do Sul e *campus* Avançado de Uruguaiana. Também conta com trinta e quatro polos de educação a distância, além de seis centros de referência.

Trata-se de uma instituição de ensino que pertence à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tendo como visão promover a educação profissional, científica e tecnológica, pública, por meio do ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação integral do cidadão e no desenvolvimento sustentável. O IFFAR

oferta cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores e trabalhadoras, cursos técnicos de nível médio (presenciais e a distância) e cursos de graduação e pós-graduação, objetivando a verticalização do ensino.

O *campus* São Borja do IFFAR atualmente conta com cinco cursos superiores (Bacharelado em Sistemas de Informação, Tecnologia em Gastronomia, Tecnologia em Gestão do Turismo, Licenciatura em Física e Licenciatura em Matemática), um curso técnico na modalidade subsequente ao ensino médio (Técnico em Cozinha), um curso técnico integrado ao ensino médio na modalidade PROEJA (Técnico em Cozinha) e dois cursos técnicos integrados ao ensino médio (Técnico em Informática e Técnico em Eventos). Os cursos de ensino médio integrados à educação profissional estão alocados em dois diferentes eixos tecnológicos, o da Informação e Comunicação e o do Turismo e Hospitalidade. Esses eixos foram escolhidos, quando da criação do *campus* São Borja, em audiência pública junto à comunidade.

O município de São Borja é conhecido como “Primeiro dos Sete Povos das Missões” em razão da história de sua fundação. O município se originou em 1682 da Redução de São Francisco de Borja, fundada pelos jesuítas da Companhia da Jesus à margem esquerda do Rio Uruguai, em fronteira com a Redução de Santo Tomé, hoje município de Santo Tomé na Argentina, situado à margem direita do mesmo rio (RILLO, 1982, p. 3). Além disso, a cidade também hoje é conhecida como “Terra dos Presidentes”, em razão da história política brasileira – os presidentes Getúlio Vargas e João Goulart são naturais do município e hoje seus restos mortais estão lá enterrados.

São Borja é uma cidade marcada fortemente pela divisão sexual do trabalho e pelas representações do “gaúcho”, como o homem forte, másculo, viril, rude e da “prenda”, como a mulher esposa, mãe, cuidadora do lar e da família. Essas representações, embora estejam em constante modificação, ainda fazem parte do imaginário popular e da forma como se constituem os homens e mulheres no município. Desde tenra idade os meninos são incentivados às atividades ligadas ao masculino, ao campo, ao tradicionalismo, enquanto esse espaço é limitado para as meninas (DE CONTO, 2012, p. 138-140).

Apesar da igualdade entre homens e mulheres estar aumentando no mundo do trabalho, ainda prevalece uma divisão silenciosa de profissões – e de cursos de formação, portanto – por gênero. Assim, é visível a procura das mulheres por cursos em que o “cuidado” e a “proteção”, típicas da identidade do gênero feminino, estejam

presentes, como a pedagogia e a enfermagem. Enquanto isso, cursos em que imperam as questões de lógica, matemática, força e raciocínio ainda são predominantemente ocupados por homens, como as engenharias em geral. Tal pode ser observado, por exemplo, no listão dos aprovados dos dois últimos anos no Processo Seletivo para Ingresso nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado a EPT do IFFAR. Nos resultados em primeira chamada dos aprovados, observamos que em 2017 foram selecionadas 18 meninas e 42 meninos para o curso de informática, em contrapartida às 47 meninas e 13 meninos para o curso de eventos. Em 2018 esses números tiveram pouca diferença, com 17 aprovadas para o curso de informática e 43 selecionados. Já no curso de eventos os números foram opostos, com 46 meninas selecionadas em primeira chamada e 14 meninos.

A inquietação, assim, sobre a divisão sexual do trabalho nos cursos do *campus* São Borja já me é presente desde muito. Saliente-se que antes de retornar ao *campus*, agora como professora efetiva, estive atuando junto aos cursos integrados na condição de professora temporária entre os anos de 2012 e 2014. Naquela oportunidade já pude perceber a ampla diferença entre o número de estudantes meninas e meninos presentes em ambos os cursos e também já ouvia o discurso presente nos corredores de que “as meninas cursam eventos porque é mais fácil de entrar”.

Efetivamente a procura pelos cursos de informática e eventos no processo seletivo é diferente, sendo que ao longo dos anos o curso de informática sempre teve maior relação de candidatos/vaga[7]. Tal situação pode ser verificada em razão de ser um curso mais antigo (iniciou em 2010, ao contrário de Eventos que iniciou no ano seguinte) ou mais “útil” na linguagem informal dos estudantes que o fazem. Aparentemente também por ser um curso considerado mais difícil de ingressar, bem como de permanecer em razão da ampla carga horária destinada aos conteúdos da área das exatas, parece ser um importante desafio aos jovens que optam por ele. Do contrário, também informalmente, as estudantes que ingressam no curso de Eventos sinalizam em geral como motivos o fato de não gostarem de matemática (ou de preferirem a área das humanidades), bem como de se sentirem mais à vontade em um curso mais lúdico. O *campus* São Borja, portanto, é marcado pela polaridade nos

[7] A título de informação, foram obtidos dados de ingresso no processo seletivo de 2016, dando conta que naquele ano para o Curso de Eventos houve 96 inscrições homologadas em contrapartida às 177 do Curso de Informática, quase o dobro. São ofertadas 60 vagas para cada um dos cursos, razão pela qual o número de acertos no processo seletivo para o ingresso no Curso de Eventos em geral pode ser menor.

cursos de ensino médio integrado à educação profissional entre “ciências exatas” e “ciências humanas”.

Além disso, por meio dos dados obtidos no Setor de Atendimento Pedagógico do *campus*, pude observar formalmente aquilo que visualmente já é latente, ou seja, o número de estudantes meninas matriculadas em ambos os cursos é efetivamente oposto (tabela 1). Vejamos:

Tabela 1: Quantitativo de estudantes matriculados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no ano de 2017 conforme o gênero:

Ano/Turma	Curso de Eventos		Curso de Informática	
	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas
1º ano/10	3	30	32	9
1º ano/11	10	22	23	13
2º ano/20	6	14	20	5
2º ano/21	5	18	16	10
3º ano/30	3	24	12	6
3º ano/31	3	18	14	5
Total	30	126	117	48

Fonte: A autora

Como se pode observar na tabela acima, em nenhuma das turmas analisadas do curso técnico em informática há predominância e sequer paridade das meninas em relação aos meninos. Isso ocorre em sentido oposto no curso de Eventos – inclusive de uma forma mais veemente. Também informalmente os estudantes meninos que optam pelo curso de eventos relatam que sofrem relativo preconceito por estarem em um curso “feminino”, sendo comumente chamados de homossexuais. Em um estudo futuro talvez seja importante observar como se dá a questão da masculinidade e da homofobia no curso de Eventos.

Quando se tem como objetivo efetuar uma pesquisa que necessita colher informações de um grupo muito numeroso ou grande, é praticamente impossível fazer um levantamento do todo, surgindo a necessidade de investigar apenas uma parte desse universo. O problema daí decorrente é justamente a escolha dos sujeitos da pesquisa, que compõe uma parte representativa da população total. Assim, o conceito de universo se dá como um conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam uma característica em comum, enquanto amostra caracteriza-se por ser uma porção selecionada do universo (LAKATOS, 2002, p.41).

Neste trabalho, o **universo** se caracterizou pelo número total de estudantes do gênero feminino com matrícula em situação regular no ano de 2017 no curso de informática do ensino médio integrado à educação profissional. Tratou-se, portanto, de todas as estudantes, o que soma o número de 48 jovens (tabela 1).

No que se refere à amostragem, Turato (2003, p.356) esclarece que "a amostragem proposital está para a pesquisa qualitativa assim como a amostragem randômica está para a pesquisa quantitativa". Dessa forma, a amostragem proposital, deliberada ou intencional é aquela no qual há a escolha deliberada de sujeitos e que se opõe à amostra probabilística onde há a preocupação com a representatividade em relação à população total. O autor do projeto que se utiliza de amostragem proposital tem livre arbítrio para definir quem serão os sujeitos de sua pesquisa de acordo com os pressupostos do seu trabalho, podendo escolher aqueles cujas características pessoais possam trazer as informações necessárias para o trabalho. Assim, nessa pesquisa, a amostragem foi definida conforme a tabela 2:

Tabela 2 – Métodos de coletas de dados e critérios de inclusão dos sujeitos na amostragem

Etapas da coleta de dados	**Método**	**Critério de inclusão/exclusão**
Etapa 1	Apresentação da pesquisa	Não haverá critério de exclusão. Todas estudantes participarão, desde que entreguem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).
Etapa 2	Pesquisa de opinião	1) Ser estudante regularmente matriculada no ensino médio. 2) Possuir identidade de gênero feminina; 3) Entregar o TCLE assinado por si própria, se maior de idade, ou pelos pais/responsáveis, se menor. 4) Ser jovem (ter entre 15 e 29 anos de idade)

Fonte: A autora.

A etapa 1 consistiu na apresentação do projeto para todas as estudantes. Autorizada pela Direção Geral, no mês de julho de 2017, pessoalmente passei em cada uma das seis salas e convidei apenas as pessoas que se identificavam no gênero feminino para que se reunissem comigo naquele momento em um outro espaço do *campus*. Assim, apresentei a pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, a metodologia que pretendia seguir e entreguei os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e também os Termos de Assentimento a todas as estudantes que

compareceram, bem como agendei um horário na semana seguinte para realização da pesquisa de opinião. Nesse primeiro momento compareceram 42 jovens e todas se mostraram interessadas em participar, bem como em falar da pesquisa para suas colegas que não estavam presentes. Combinamos que as menores de idade deveriam trazer o Termo de Assentimento (TA) assinado por elas e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos pais ou responsáveis na data da coleta dos dados e que seriam impedidas de participar caso não portassem os referidos documentos. As maiores de idade foram informadas apenas da necessidade de trazer o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por si próprias.

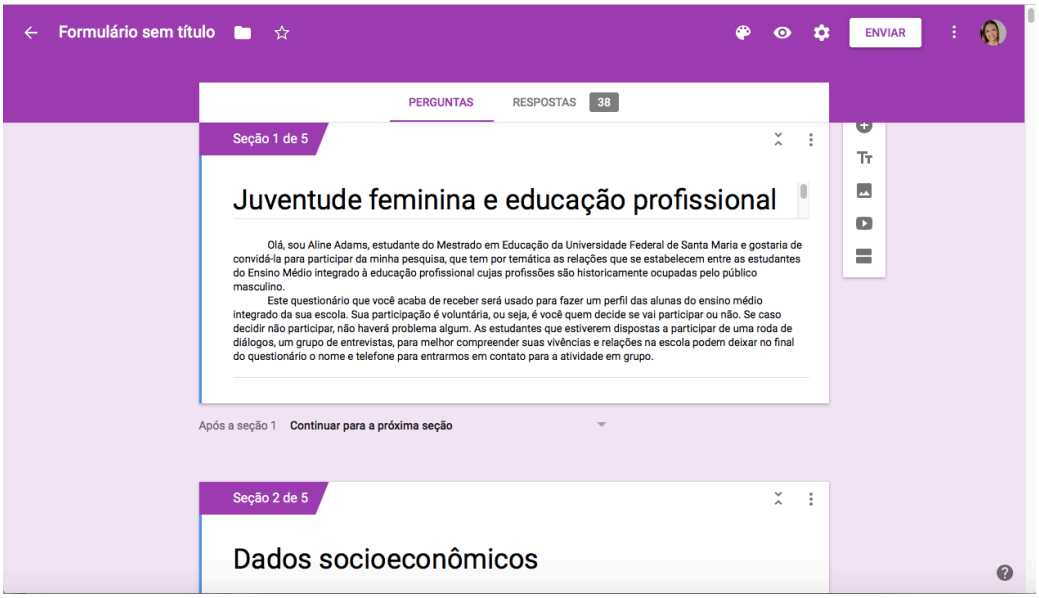
Inicialmente eu havia previsto uma terceira etapa, na qual seriam realizadas rodas de diálogo para confrontar os dados obtidos no primeiro momento com as estudantes. Contudo, essa etapa não foi realizada. Isso porque, num primeiro momento observou-se que as respostas na pesquisa de opinião eram ricas e que os dados obtidos se tornavam satisfatórios para o cumprimento dos objetivos propostos no projeto de dissertação. Além disso, com a chegada do segundo semestre de 2017 e o acúmulo de atividades realizadas na escola, não foi possível reunir as jovens em outra oportunidade. Essa talvez tenha sido uma das frustrações desse trabalho, que se pretendia inicialmente mais complexo, mas que foi diminuído por conta a fatores externos inerentes à realidade da escola bem como a algumas questões particulares minhas.

Durante o período de desenvolvimento do Curso de Mestrado em Educação a minha realidade profissional e pessoal foi alterada – e penso ser importante mencionar essas questões como registro de que nem sempre a metodologia traçada no período de qualificação do projeto pode ser cumprida efetivamente. Como já referi, nesses três anos em que estive vinculada ao PPGE, dois no período regular e um como prorrogação de prazo, mudei de local de trabalho, ampliei a jornada de trabalho, vi minha filha crescer e chegar aos quatro anos e meio, passei por um divórcio, um acidente de carro e algumas questões de saúde. Foi uma trajetória difícil que comprometeu, sobremaneira, o período de coleta e análise de dados e que trago aqui não como forma de justificar possíveis erros ou minimizar as discussões, mas porque na esteira de Marx não se pode descaracterizar a subjetividade e historicidade do pesquisador. Somos todos seres no mundo e carregamos conosco nossa história, razão pela qual não há como hoje fazer a leitura desse trabalho sem perceber as mãos que o escreveram. As escolhas metodológicas que fiz, as perguntas que tracei,

inclusive as questões que me foram latentes nas análises são todas imbricadas por essa minha história de mãe, mulher, esposa/ex-esposa, professora, jurista, filha. E os dados aqui trazidos precisam ser lidos a partir dessa concepção de que não são neutros, como nunca se pretendeu que fossem.

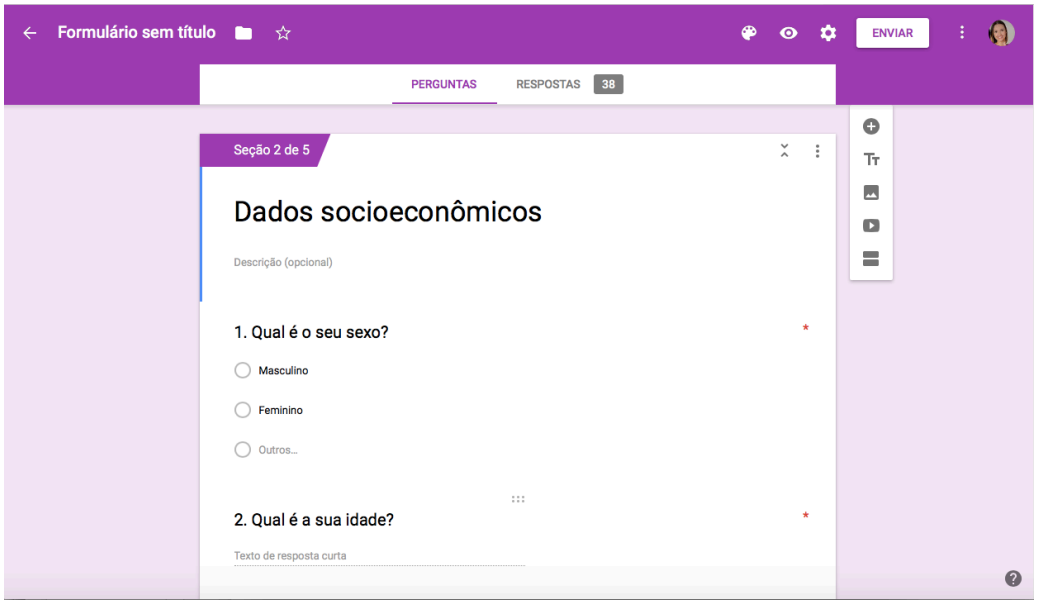
A coleta de dados foi realizada, então, por meio de pesquisa de opinião. Inicialmente eu pretendia fazê-la através de um questionário impresso que depois seria tabulado (Apêndice A). Contudo, tendo em vista que as estudantes pertencem a um curso de informática, que a juventude está conectada e que atualmente há meios digitais menos “dolorosos” e mais eficazes nessa coleta, resolvi não mais utilizar o formulário impresso. Assim, transcrevi todo o questionário para o aplicativo Google Forms (figuras 1 e 2), com perguntas fechadas, abertas e questões na escala likert (em que o respondente marca o quanto concorda/discorda plenamente com a assertiva num grau de zero a dez).

Figura 1 – Layout de acesso ao questionário



Fonte: A autora

Figura 2 – Layout com as questões apresentadas às estudantes



Fonte: A autora

Para aplicação da pesquisa de opinião reservei um dos laboratórios de informática do *campus* e previamente deixei o acesso aos questionários em todos os computadores. Conforme cronograma que estabeleci previamente com a Coordenação Geral de Ensino e a Coordenação do Eixo de Informação e Comunicação, na data combinada com as estudantes chamei-as em suas salas de aula e convidei-as a responder mediante entrega do TCLE e do TA. Assim, das 48 estudantes matriculadas no curso de informática, 38 responderam ao questionário. As dez que não participaram da pesquisa é porque tinham menos de 15 anos de idade, não trouxeram a documentação ou não compareceram à aula na data.

Tabela 3 – Idade das estudantes

Idade	Quantitativo de jovens
15 anos	16
16 anos	12
17 anos	9
18 anos	1

Fonte: A autora

Conforme pode-se observar da análise da tabela 3, a maioria das jovens possui entre 15 e 16 anos de idade, o que coaduna com o fato de que na escola estudada o quantitativo de estudantes meninas no primeiro e segundo anos do ensino médio é maior do que no terceiro ano. Vejamos a tabela abaixo com esses dados.

Tabela 4 – Séries que frequentam em 2017

Série	Quantitativo de jovens
1º ano	20
2º ano	9
3º ano	9

Fonte: A autora

As estudantes são todas residentes do município de São Borja, solteiras, sem filhos. A maioria se reconhece como da cor branca (78,9%), da religião católica (47,4%), reside com os pais (78,9%), em imóvel próprio (76,3%) e possui um irmão/irmã (44,7%).

Nesse contexto, o método que utilizei para análise dos dados colhidos foi a **análise de conteúdo**, que na lição de Bardin "é um método muito empírico, dependente do tipo de 'fala' a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objectivo." (1979, p. 30). Segundo a referida autora, a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que usa de procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens (1979, p. 38)

Assim, na concepção de Bardin as fases da análise do conteúdo se organizam em três momentos, sendo estes: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A **pré-análise** consiste de um período de intuições, que tem por objetivo sistematizar as ideias iniciais a fim de que a pesquisa seja conduzida a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, ou seja, é a fase de reconstrução do plano inicial de trabalho. Segundo Bardin (1979, p. 95), ela possui três missões: a escolha dos documentos a serem analisados, a formulação dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

Já a **exploração do material,** de acordo ainda com Bardin, trata-se de uma fase longa e fastidiosa que consiste essencialmente de "operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas." (1979, p. 101) Nesse sentido, Triviños (2010, p. 161) esclarece que Bardin enfatiza aspectos quantitativos talvez pela sua influência positivista, ressaltando que nesta segunda fase o material de documentos passa a constituir um *corpus* e é submetido a um estudo aprofundado que se orienta pelas hipóteses e referenciais teóricos da pesquisa.

Também o **tratamento dos resultados obtidos e interpretação** nada mais é que a análise do conteúdo latente dos documentos e não apenas do conteúdo

manifesto. Aduz Triviños (2010, p. 162) que a análise única do conteúdo manifesto traduz o pertencimento do pesquisador à linha positivista, enquanto que a análise de conteúdo latente possui tendência de índole materialista dialética.

Assim, todos os gráficos da pesquisa foram obtidos por meio do próprio sistema do Google Forms, o que reduziu significativamente o tempo necessário na sua elaboração. Todo o material coletado foi impresso, lido e organizado conforme as categorias que se pretendia analisar, basicamente em temas que permeavam 1) o perfil das estudantes; 2) as vivências da juventude; 3) a escolarização; 4) as questões de gênero; 5) a divisão sexual do trabalho. Contudo, conforme os dados foram sendo analisados, outras questões foram se tornando latentes e alguns cruzamentos se fizeram necessários. Conforme já referido, esta pesquisa está permeada pela minha subjetividade e as escolhas na análise desses dados, por mais imparciais que tentei fazer, ficaram marcadas pela minha historicidade.

No que diz respeito aos pressupostos éticos em pesquisa, o Conselho Nacional de Saúde determina que toda pesquisa que envolva seres humanos deverá ser submetida a um conselho de ética em pesquisa. Assim, já que esse trabalho envolveu seres humanos de forma direta foi necessária sua aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM antes do início da coleta de dados, bem como a assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) por todos os sujeitos maiores de idade e pelos pais/responsáveis dos menores de dezoito anos, bem como pelo Termo de Assentimento pelas menores (Apêndice C). Essa fase também foi dificultada, visto que o Conselho de Ética em Pesquisa demorou a fazer a sua aprovação, bem como permeou o parecer de discursos sexistas.

Assim, os capítulos a seguir trabalham com a análise dos dados apontados, inicialmente discutindo a juventude feminina no ensino médio integrado à educação profissional. Este capítulo será dividido em dois momentos: o primeiro em que traça as questões relativas à juventude e aos dados socioeconômicos das estudantes pesquisadas; e o segundo que discute a educação profissional e tecnológica no Brasil bem como a escolarização das jovens.

3 JUVENTUDE FEMININA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Este capítulo busca compreender como se dá a realidade das jovens pesquisadas, sua sociabilidade, escolaridade e valores. Ele tem como escopo atender aos objetivos específicos de: 1) traçar o perfil das jovens estudantes do ensino médio integrado da escola de educação profissional de em que ocorreu a pesquisa; 2) buscar como a legislação brasileira e as políticas públicas para a educação estruturaram ao longo do tempo o ensino médio integrado à educação profissional; 3) levantar dados sobre o local da pesquisa, a sua criação, concepção e objetivos da instituição e dos cursos de ensino médio integrados à educação profissional;

Todas essas análises serão divididas em dois diferentes títulos, o primeiro sobre a juventude e o segundo sobre o ensino médio integrado e à educação profissional.

3.1 JUVENTUDES DA/NA FRONTEIRA: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DE JOVENS MULHERES

Quando se propõe a pesquisar sobre o tema proposto e a analisar as relações que se estabelecem entre as estudantes, seus colegas do gênero masculino e seus/suas professores(as) é fundamental falar sobre a juventude, já que é nessa fase da vida em que os sujeitos dessa pesquisa estão inseridos. Mas o que é a juventude? Como ela se constitui? O que significa ser jovem?

Augusto Caccia-Bava e Dora Isabel Paiva da Costa traçaram um histórico da juventude no Brasil, identificando os jovens como “protagonistas de movimentos de contestação e de formação de organizações alternativas às constituídas pelas forças políticas dominantes que comandavam o processo republicano” (2004, p. 110). Para esses autores, os traços que identificam e caracterizam os movimentos de jovens no Brasil são a ingenuidade e a honestidade, além do caráter popular e de massa que assumem as manifestações dessa juventude.

No Brasil, o Estatuto da Juventude (Lei n. 12852/2013) considera como jovem toda pessoa que possui entre 15 e 29 anos de idade, o que hoje significa contemplar 51 milhões de brasileiros segundo dados do IBGE (2010). Esse importante instrumento legal foi publicado em 2013 e visa determinar quais os direitos dos jovens

que devem ser promovidos e garantidos pelo Estado, além de instituir que toda política pública voltada para a juventude deverá observar os seguintes princípios: I - promoção da autonomia e emancipação dos jovens; II - valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações; III - promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do País; IV - reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares; V - promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem; VI - respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude; VII - promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; e VIII - valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações.

Esses princípios hoje positivados no nosso sistema encontram amparo na lição de Dayrell que trabalha com o jovem como sujeito social (2003), ou seja, dentro de uma perspectiva de que o jovem é um sujeito aberto para o mundo, que possui uma historicidade, desejos – e é movido por eles – além de estar em constante relação com outros sujeitos. Nessa perspectiva, em que "o ser humano não é um dado, mas uma construção" (DAYRELL, 2003, p. 43), é que o autor compreende que o ser humano se constitui como sujeito assim como se constitui como humano, de forma que a condição humana é, portanto, um processo.

Assim, não há que se falar apenas em condição biológica ou social de constituição do sujeito, mas que a possibilidade de o ser humano se constituir como tal depende de fatores biológicos, psicológicos e sociais, além da cultura na qual ele está inserido. Nesse sentido, a juventude não é um "vir a ser", uma mera condição de transitoriedade ou a expectativa para a vida adulta, ou seja, nessa fase o jovem *está sendo* jovem.

Por isso, Margulis (1983, p. 308) esclarece que não se pode falar em juventude no singular, mas no plural, na medida em que as condições da juventude dependem dos papéis sociais que se encontram em cada sociedade. Nesse sentido, também o autor deixa claro que, ao contrário do que hoje determina a nossa legislação por meio do Estatuto da Juventude, não há um momento determinado em que a juventude inicie. Já a adolescência, por ser um termo proveniente da categoria psicológica possui como marco inicial as mudanças ocorridas no corpo do sujeito, enquanto que o termo "juventude", que é tratado especialmente dentro do campo da sociologia e da educação, não possui nenhum marco específico. Como o autor

esclarece, a juventude é um processo que é diferente conforme o tempo, o espaço e o contexto a que as pessoas estão inseridas, razão pela qual não há que se falar em juventude, mas sim em juventudes.

Concordando com Margulis, Gil (2011, p. 26) corrobora que a juventude traduz uma enorme diversidade de variáveis biológicas, psicológicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas, de forma que existem, sim, múltiplas juventudes que expressam de forma diferentes, desiguais e plurais as suas vivências. Além disso, a autora ainda refere que utilizar o termo juventudes indica a percepção de que os jovens são sujeitos distintos e identificáveis em muitas dimensões, tais como as da cor da pele, de gênero, de cotidiano, local onde moram e visões de futuro.

Nesse sentido, quando as jovens desta pesquisa foram questionadas sobre o que há de melhor em ser jovem, definiram nas mais diferentes respostas que puderam ser agrupadas em seis categorias: 1) não ter responsabilidades ou preocupações; 2) poder aproveitar a vida e viver novas experiências; 3) ter tempo, ter o futuro pela frente; 4) ter um bom metabolismo, boa saúde; 5) não sabem; 6) outras respostas. No quadro abaixo organizo e sistematizo esses dados, senão vejamos:

Quadro 1 – Pergunta: “O que é melhor de ser jovem?”

Grupos de respostas	**Respostas**
1) Não ter responsabilidades ou preocupações	*Ter uma capacidade de aprendizagem melhor, e não ter tantas responsabilidades.*
	Não ter responsabilidades com contas.
	A melhor coisa de ser jovem é poder se divertir com os amigos sem ter certas responsabilidades.
	De não ter tantas responsabilidades.
	A melhor coisa de ser jovem é poder se divertir sem ter que se preocupar tanto com as responsabilidades que uma pessoa adulta exerce. Não ter que se importar com contas, casa, etc.
	A melhor coisa em ser jovem é poder se divertir, e não ter muitas responsabilidades sérias, tais como: manter uma casa, responsabilidade com emprego, etc.
	Viver o hoje sem se preocupar.
	Não ter total responsabilidade dos meus atos.
	Não ter tanta responsabilidade.
	Não ter tantos problemas.
	Não ter que trabalhar, e se preocupar em pagar contas, ter bastante tempo pra decidir oque quer fazer da vida e seguir seus sonhos.
2) Poder aproveitar a vida, viver novas experiências	*Curtir a vida.*
	Poder curtir o tempo em que estou com meus amigos, brincadeiras etc.
	Aproveitar a vida, os momentos, poder desfrutar de coisas que realmente valem a pena.
	É saber aproveitar tudo o que a vida lhe oferece.
	Aproveitar cada momento e fazer amizades.
	Descobrimento de experiências

	Viver o momento.
	Na minha opinião, a idade em que estou é a fase de ter novos conhecimentos, namorar, conhecer coisas novas, viajar, fazer novos amigos a cada descobertas de ter o seu lugar na sociedade.
	Descobrir coisas novas e estar em grande formação de personalidade, novos amigos, rotinas.
	Que da pra aproveitar bastante.
	Aproveitar os momentos com as pessoas que gostamos.
3) Ter tempo, ter o futuro pela frente	*Ter tempo.*
	E saber que tem a vida inteira pela frente.
	A melhor coisa de ser jovem é ter a oportunidade de escolhas para o seu futuro, mesmo que a pressão de fazer essas escolhas sejam a pior coisa de ser jovem.
	Ter oportunidade de construir seu futuro. jovens tem tempo para aprender coisas novas, e ter novas experiências.
	Que ainda temos muito tempo para aproveitar a vida.
4) Ter um bom metabolismo, boa saúde	*Ter bastante energia para varias atividades.*
	Ter um metabolismo bom.
	Ter disposição.
5) Não sabe	*Não tenho nada a dizer.*
	Não sei.
	Não sei.
6) Outras respostas	*Ter uma maior visão sobre a vida.*
	Acho que nessa fase tudo é meio intenso.
	Estar viva.
	Ter minha mãe, meu pai, meus irmãos comigo.
	Se preparar para a vida adulta.

Fonte: A autora

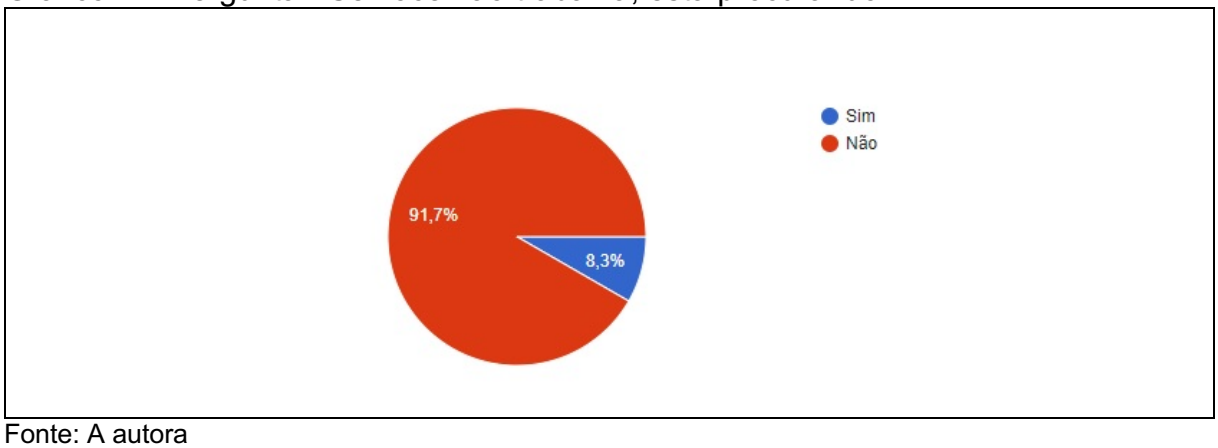
Percebe-se, assim, que a maioria das jovens entende que o melhor da juventude é a liberdade de não ter grandes responsabilidades do mundo adulto e de poder aproveitar a vida e vivenciar novas experiências. Nesse sentido, em pesquisa realizada (ABRAMO, 2004, p. 55) sobre os retratos da juventude brasileira, constatou-se que 74% dos jovens de ambos gêneros entendem que há mais coisas boas que ruins em vivenciar a juventude. Para eles, também entre as positividades prevalece a menor carga de responsabilidades, em especial as que dizem respeito ao casamento e ao cuidado dos filhos. Em segundo lugar, os jovens entenderam que a possibilidade de viver a vida com alegria, se divertir, passear, sair, é outra boa coisa da juventude, corroborando com os dados coletados junto às estudantes de São Borja.

Nos dados analisados por Abramo, contudo, ainda aparece como outro fator de positividade para os jovens o fato de poderem estudar ou só se dedicar ao estudo, o que não foi encontrado nos dados das meninas da atual pesquisa. Saliente-se que nos dados coletados para este trabalho, nenhuma das estudantes pesquisadas estava já inserida no mundo do trabalho, eis que 100% delas apenas estudam. Esse dado pode inferir que as jovens ora pesquisadas se encontram em posição de privilégio em

relação ao restante da juventude brasileira, que desde cedo já precisa iniciar a trabalhar[8].

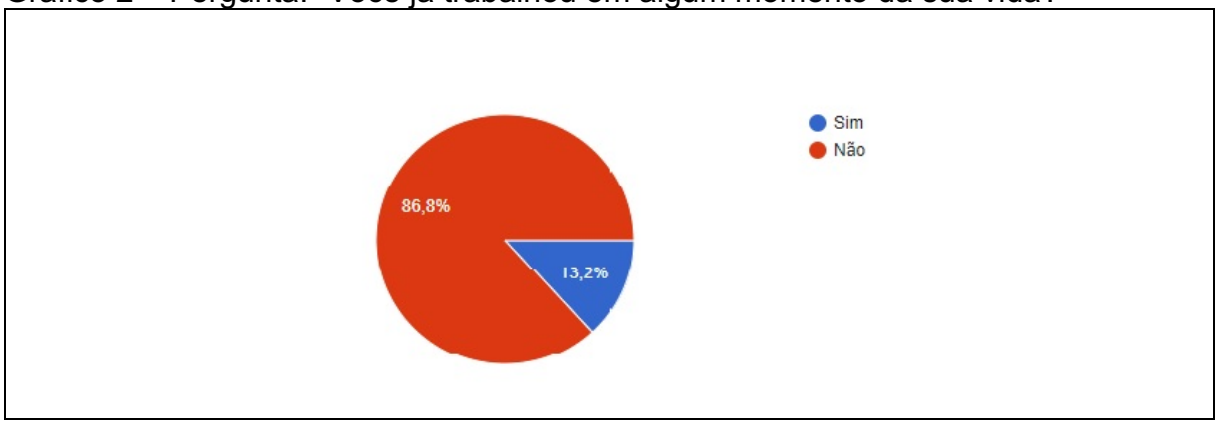
Contudo, ainda que no momento da coleta de dados nenhuma estudante tivesse efetivamente trabalhando, 8,3% delas informaram que estavam à procura de emprego (gráfico 1) e 13,2% disseram que já haviam trabalhando em algum momento da vida (gráfico 2).

Gráfico 1 – Pergunta: “Se você não trabalha, está procurando?”



Fonte: A autora

Gráfico 2 – Pergunta: “Você já trabalhou em algum momento da sua vida?”



Fonte: A autora

Em pesquisa realizada em 2005[9], ao contrário das meninas aqui estudadas, a juventude brasileira demonstrou que 39,3% dos(as) jovens trabalhavam e que 22,2% dos(as) jovens entre 15 e 17 anos, ou seja, em idade destinada à escolarização, estavam atuando no mundo do trabalho. Já dos 60,7% que estavam sem emprego,

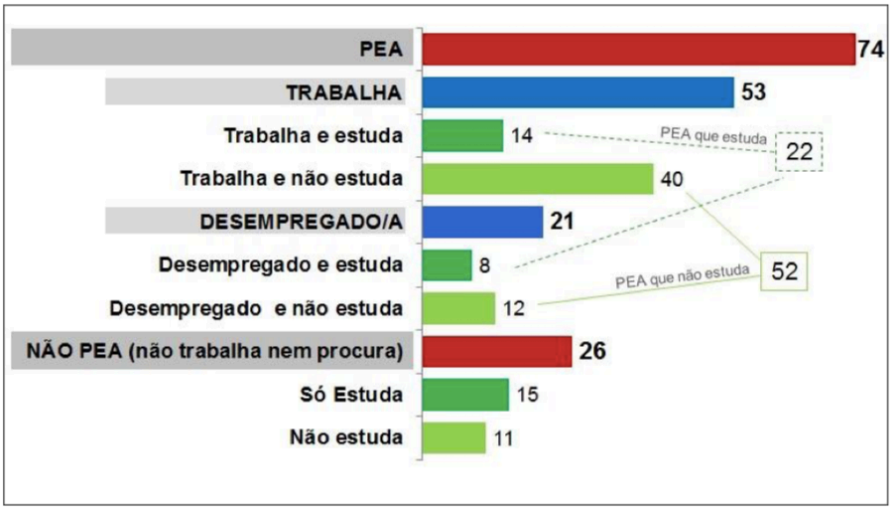
[8] Na pesquisa analisada por ABRAMO (2004, p. 50) a condição de estudante é válida para 90% dos jovens entre 15 e 17 anos pesquisados. Já dos que estão na população economicamente ativa (PEA), mais da metade dos que estão trabalhando ou procurando trabalho também estuda (57% e 73% respectivamente).

[9] Apesar da pesquisa datar de 2005 e já contar com muitos anos desde a sua publicação, foi uma das maiores já realizadas no Brasil. Assim, ainda que os dados sejam antigos, optei por utilizá-los nesse trabalho em razão da sua relevância.

62,9% procuravam trabalho (IBASE, 2005). Não se pode negar, contudo, que em 2005 os Institutos Federais de Educação ainda não existiam, já que são políticas públicas desenvolvidas a partir do ano de 2009 e que também a expansão das universidades federais através do programa REUNI[10] e do acesso ao ensino superior por meio do PROUNI[11] também não tinham sido plenamente efetivados.

De outro norte, na pesquisa realizada pela Agenda Nacional da Juventude (BRASIL, 2013), percebe-se que 74% da população jovem brasileira já se encontra na faixa de economicamente ativos (PEA) e que apenas 15% só estuda. Evidente que esses dados precisam ser lidos na conjuntura em que foram coletados, ou seja, com jovens de 15 a 29 anos de idade, o que aumenta significativamente a parcela que já está inserida no mundo do trabalho.

Gráfico 3 – PEA, não-PEA e status de estudo



Fonte: Brasil, 2013.

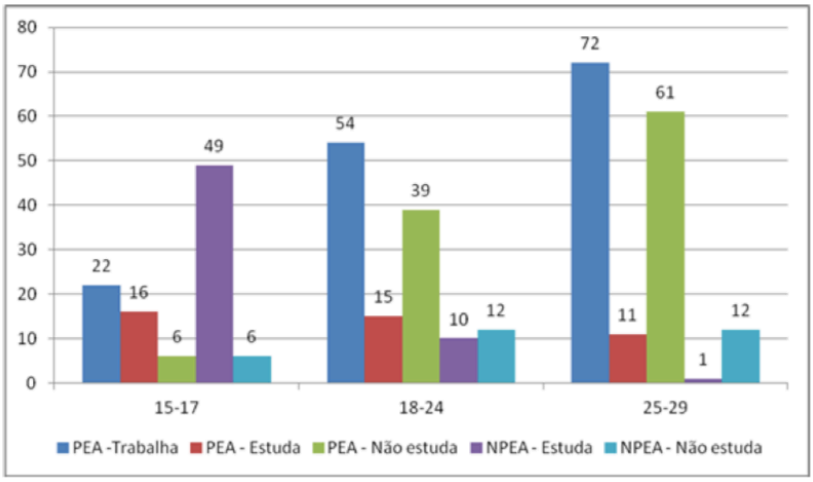
Nesse contexto, também essa pesquisa da Agenda Nacional da Juventude fez a análise de seus dados a partir da idade dos jovens. Assim, a relação de pessoas que trabalham e não trabalham se diferencia grandemente conforme a idade, sendo que a maioria dos adolescentes de 15 a 17 anos está estudando (65%), e apenas 16% trabalhando, no segmento entre 25 e 29 anos a equação se inverte: mais de 70%

[10] Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

[11] O PROUNI é um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que oferece bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.

está na PEA (trabalhando ou procurando trabalho), enquanto apenas 12% ainda estuda.

Gráfico 4 – PEA, não-PEA e status de estudo conforme a faixa etária



Fonte: BRASIL, 2013.

As adolescentes de São Borja em sua totalidade não trabalham, conforme já referido. Tal provavelmente acontece porque, apesar do município não ser efetivamente desenvolvido[12], as suas famílias oportunizam condições socioeconômicas para essa realidade. Conforme o relatório produzido pelo próprio IFFAR, 29,76% da totalidade dos estudantes matriculados no *campus* São Borja possuem renda per capta entre 1 e 1,5 salários mínimos (tabela 5).

Tabela 5 – Renda mensal média da família nos últimos 3 meses

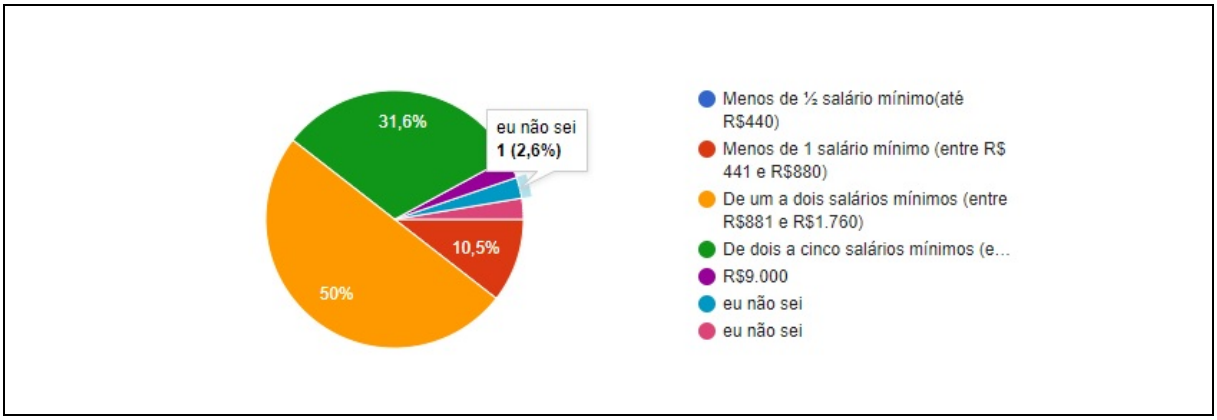
Resposta	Contagem	Porcentagem
Menos de 0,5 salário mínimo per capta	7	8.29%
Entre 0,5 e 1 salário mínimo per capta	42	20.49%
Entre 1 e 1,5 salários mínimos per capta	61	29.76%
Entre 1,5 e 2,5 salários mínimos per capta	40	19.51%
Entre 2,5 e 3 salários mínimo per capta	24	11.71%
Mais de 3 salários mínimos per capta	21	10.24%

Fonte: Questionário de Perfil dos Estudantes do IF Farroupilha 2016

[12] O IDH da cidade de São Borja é 0.736, 179º no estado do Rio Grande do Sul e 877º no Brasil.(PNUD, 2010) http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idhm-municipios-2010.html
O PIB de São Borja é de R$ 1.469.222,00 e o PIB Per Capita é de R$ 24.011,21. A média per capita no estado do Rio Grande do Sul é R$ 25.779,21, no Brasil é de R$ 22.645,86. (IBGE) https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/pibmunicipios/

Esse dado coaduna com as respostas das jovens nesta pesquisa, já que 50% delas relataram que a média mensal familiar de suas famílias se encontra entre um e dois salários mínimos e 31,6% informaram que a renda média mensal de suas famílias gira entre dois e cinco salários mínimos (Gráfico 6). De acordo com o critério usado pelo Governo Federal em relatório lançado em 2012 pela Secretaria de Assuntos Estratégicos (BRASIL, 2012), as famílias dessas jovens podem ser consideradas de baixa classe média (renda familiar de até R$ 1764,00) e de média classe média (renda familiar de até R$ 2564,00).

Gráfico 5 – Renda média mensal familiar



Fonte: A autora

Para Peralva (1997, p. 22), o prolongamento da idade escolar dos adolescentes, bem como o seu ingresso tardio no mundo do trabalho contribuem para alterações profundas no marco da juventude como uma fase da vida. Entretanto, a autora esclarece que não se pode tratar essas transformações como um simples prolongamento da adolescência ou redefinição desse período meramente demográfico, mas que o que se modificou foram as estruturas, a composição dos atributos sociais e a maturidade. Em outras palavras, não se trata apenas de um fenômeno social, mas cultural.

Contudo, a própria autora frisa que essas mudanças não ocorrem de maneira homogênea em todas as camadas da população, já que o desemprego do jovem e a carência de autonomia financeira pode obrigar muitos a permanecerem por mais tempo morando junto aos pais. Além disso, ainda segundo Peralva (1997, p. 22), entre as camadas populares a separação entre sexualidade precoce e reprodução nem sempre se fazem de modo adequado, de forma que os jovens da periferia podem

experimentar vivências do mundo adulto ainda mais cedo que outros jovens da mesma idade e em outras condições econômicas.

Importante esclarecer que definir classe média não é algo simples, pois varia conforme o olhar sobre o tema. Em geral os estudiosos da economia conceituam classe média a partir do rendimento e do poder de consumo, enquanto os antropólogos o fazem a partir de questões simbólicas. A visão de que a classe média parte do padrão de consumo acima do popular deve ser vista, entretanto, com reservas nas diferenças de valores, aspirações, estilos de vida e de pensamento das pessoas que compõe este segmento. Nesse estudo creio ser importante analisar o critério trazido por Power et al (2011) em que as orientações e condutas familiares face à aprendizagem e à escola se dão em razão de três critérios, a saber:

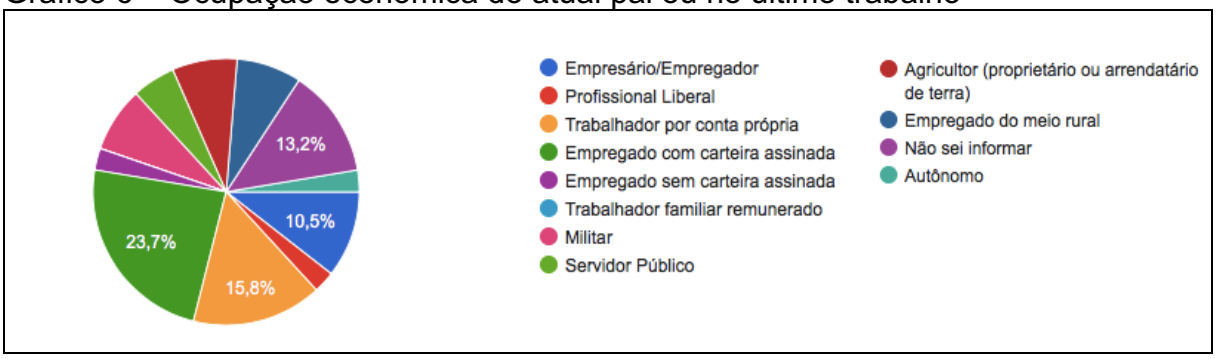
1) Pais que trabalham no setor público ou no setor privado: Segundo os autores, a relevância do setor de trabalho das famílias reside na dependência do suporte econômico e ideológico, ou seja, se ele provém do estado ou do mercado, produzindo diferentes concepções por parte daqueles que neles trabalham, em geral.

2) Pais cuja ocupação se dá na produção de bens materiais ou de bens simbólicos: distingue-se a “velha classe média”, aquela que se ocupava da produção de bens materiais e de consumo, da “nova classe média”, ligada à produção, exploração e distribuição de conhecimento simbólico.

3) Pais cuja fonte de renda provém de atividades como profissional liberal ou como empreendedores: De acordo ainda com os referidos autores, essa análise é especialmente significativa para o campo da educação porque pais que trabalham como profissionais liberais tendem a confiar mais no capital cultural para assegurar ou elevar a posição social de seus filhos.

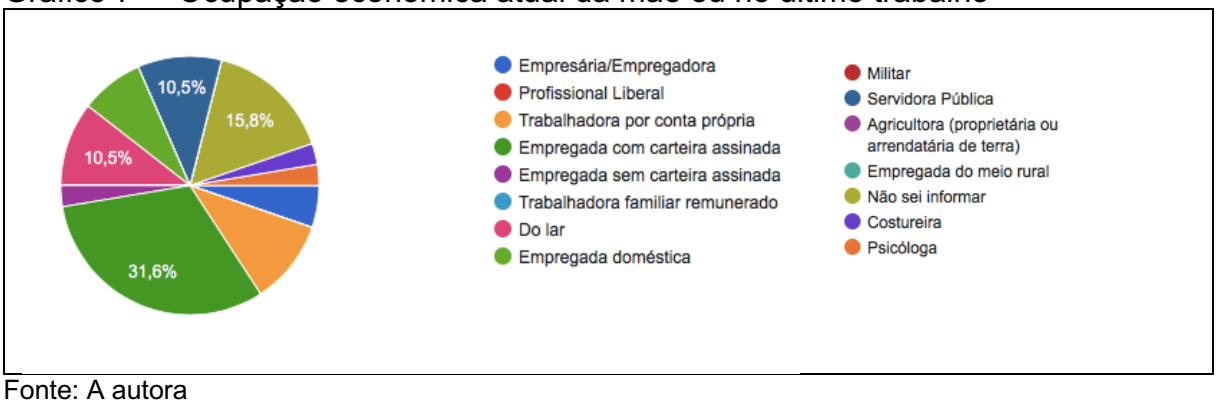
Os pais das estudantes pesquisadas concentram-se em 23,7% como trabalhadores de carteira assinada, 15,8% como trabalhadores por conta própria, 10,5% como empresários/empregadores e 13,2% não souberam informar. Já as mães totalizam 31,6% como empregadas com carteira assinada, 10,5% como do lar, 10,5% como servidoras públicas e 15,8% não souberam informar (gráfico 6 e gráfico 7).

Gráfico 6 – Ocupação econômica do atual pai ou no último trabalho



Fonte: A autora

Gráfico 7 – Ocupação econômica atual da mãe ou no último trabalho



Fonte: A autora

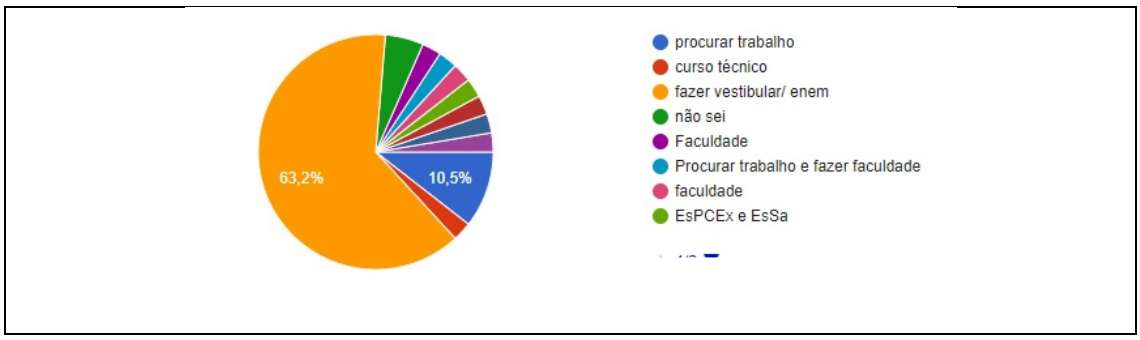
A priori, a visão que se tem dos estudantes da instituição em geral é que se tratam de pessoas com dificuldades econômicas, já que o IFFAR é uma escola pública, com reserva de vagas no processo seletivo para ingresso nos cursos técnicos de nível médio de 50% para estudantes provenientes de escola pública. Contudo, essa assertiva não revela a realidade que a pesquisa demonstra. Apesar de muitos estudantes terem sérias questões financeiras, isso não se reflete na totalidade, quiçá na maioria. Ainda que, pelos critérios de Power et al (2011) não se pode efetivamente vislumbrar as famílias das jovens como pertencentes à “nova classe média” ou como constituída por profissionais liberais em sua maioria, para a realidade socioeconômica do município de São Borja, cujo PIB é inferior ao do estado do Rio Grande do Sul, a possibilidade de apenas estudar sem precisar trabalhar para sua manutenção e da família é um privilégio.

Dessa feita, essas jovens desfrutam, portanto, de um padrão confortável de vida e a possibilidade de estudar em uma escola da rede federal de educação, que oferece uma série de oportunidades, as distingue de outras parcelas da população juvenil. Nesse sentido, o *status* de estudar no IFFAR, poder consumir/compreender

novas tecnologias da informação e não se preocupar com o trabalho parecem ser garantias de pertencimento a um espaço diferenciado que lhes possibilitará no futuro escolhas em um maior feixe de oportunidades.

Prova disso é que das estudantes pesquisadas, 63,2% afirmam que ao concluírem o ensino médio irão prestar vestibular/ENEM para o ingresso no ensino superior, sendo que apenas 10,5% afirmam que procurarão trabalho sem seguir os estudos.

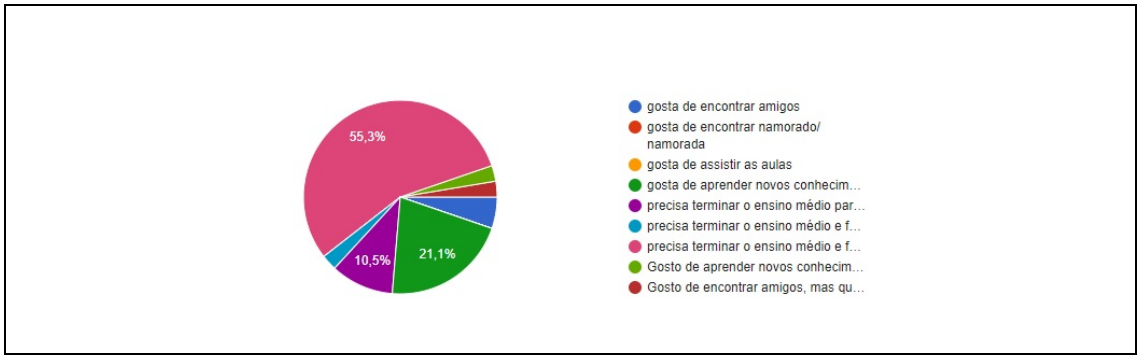
Gráfico 8 – Atividade que realizarão após a conclusão do Ensino Médio



Fonte: a autora

Nesse sentido, a procura das jovens pelo IFFAR não se deu exclusivamente em razão do curso técnico que realizam junto com o ensino médio (técnico em informática), mas por ser uma escola considerada de alto nível educacional e com bons resultados no ingresso ao ensino superior. Quando perguntadas sobre essa questão 55,3% das estudantes disseram que o principal motivo de irem para a escola é porque precisam terminar o ensino médio para prestar o vestibular/ENEM, enquanto 21,1% aduziram que gostam de aprender novos conhecimentos e apenas 10,5% que precisam concluir o ensino médio para trabalhar.

Gráfico 9 – Pergunta: “Qual o principal motivo de você ir à escola?”



Fonte: A autora

Saliento, ainda, que além de estudarem durante turno integral no IFFAR, 34,2% das jovens realizam atividades fora da escola, como cursos de inglês e cursinhos preparatórios para o ENEM. Para Nogueira (2012, p. 120), esse conjunto de investimentos realizados pelas famílias em seus filhos, que vão desde a escolha dos estabelecimentos de ensino, até a oportunidade de realização de cursos extraclasse configuraria uma tendência contemporânea de transição da meritocracia para a *parentocracia*.

Assim, para essa corrente teórica "os resultados escolares de um aluno estariam se tornando, cada vez mais, dependentes dos recursos financeiros e da capacidade estratégica de seus pais e, cada vez menos, de seu próprio valor escolar" (NOGUEIRA, 2012, p. 121). Ainda segundo a autora, no Brasil historicamente a educação foi dividida em classes, de forma que as lógicas de mercado sempre vigoraram. Assim, o nosso sistema segmentado em duas redes – privada para os filhos das elites, e pública para aqueles que não possuem meios de pagar pelos estudos – privilegiariam aqueles a um ensino de melhor qualidade, enquanto que estes a um ensino inferior.

Entretanto, ainda que os Institutos Federais de Educação sejam escolas públicas, tal não se verifica, já que a maioria dos estudantes que os procuram o fazem pela alta qualidade no ensino. Tal acontece provavelmente em razão de alguns fatores, como a existência de processo seletivo meritocrático e excludente para ingresso no ensino médio integrado, em que apenas aqueles que obtém as maiores médias são classificados (ainda que dentro de um sistema de cotas para escolas públicas, condições econômicas e etnia). Além disso, outro fator que contribui para o ensino de excelência foi o alto investimento em educação realizado pelo Governo Federal quando da criação dos IFs, com infraestrutura que possibilita diferentes metodologias de ensino, além da existência de uma política institucional de permanência e êxito dos estudantes. Por fim, no meu ponto de vista outro importante fator no que é considerado alto nível educacional, é que a totalidade dos docentes do *campus* possuem dedicação exclusiva às atividades institucionais, bons salários, estímulo para formação acadêmica e titulação elevada. Assim, ainda que o IFFAR seja uma escola pública, acredito que no conceito de parentocracia trazido pela autora pode ser considerado, já que dos estudantes que têm acesso à instituição a maioria possui família com condições econômicas ou capital cultural mais elevado.

Dayrell (2003, p. 41) elenca quatro definições da juventude. A primeira delas passa pela tendência de encará-la em sua negatividade, negando o presente vivido pelos jovens. Esse paradigma, muito utilizado nas escolas, trata o jovem como alguém que vai um dia ter um diploma, ou um dia vai atingir seus projetos de futuro, negando por completo as experiências vivenciadas durante a juventude como um poderoso espaço de formação.

Outra forma de encarar a juventude, segundo Dayrell, seria como um tempo marcado pelas irresponsabilidades, pela ideia de ensaio e erro, pelas experimentações. A juventude seria, então, um tempo de prazer, de experimentação de comportamentos exóticos, um tempo de liberdade. Por outro lado, há a concepção de que o jovem deve ser reduzido apenas ao campo da cultura, *como se ele só expressasse sua condição juvenil nos finais de semana ou quando envolvido em atividades culturais* (DAYRELL, 2003, p. 41). Ainda há a concepção da juventude como um momento de crise, uma fase dominada pelos conflitos e pelo distanciamento com a família.

Entretanto, Dayrell entende a juventude de acordo com Peralva (1997), ou seja, que ela é ao mesmo tempo um tipo de representação e uma condição social. Essa autora compreende que as fases da vida, uma vez dotadas de especificidade própria, permanecem interdependentes e mesmo hierarquizadas umas em relação às outras e que importantes mudanças culturais e sociais incidem sobre as representações relativas às fases do ciclo vital. Assim, há uma alteração profunda desse ciclo com transformações nas relações de trabalho, no prolongamento da escolarização e no período da aposentadoria, por exemplo.

Quando questionadas sobre o que é pior de ser jovem, as meninas pesquisadas neste trabalho responderam de forma aberta. As respostas, contudo, podem ser sintetizadas em seis grandes grupos (Quadro 2).

Quadro 2 – Pergunta: “O que é pior de ser jovem?”

Precisarem lidar com responsabilidades que não tinham anteriormente.
Precisarem tomar decisões que não se sentem completamente preparadas.
Serem tratadas como crianças ainda.
Passarem por mudanças físicas e psicológicas.
Não poderem fazer ainda tudo aquilo que gostariam.
Sofrerem pressão da família, da escola e dos amigos sobre o futuro.

Fonte: A autora.

Interessante verificar que as jovens desta pesquisa relataram que o melhor de ser jovem (quadro 1), que é “não ter tantas responsabilidades” é exatamente o oposto do que aparece como sendo o pior da juventude, que “precisar lidar com as responsabilidades que não tinham anteriormente” (quadro 2). A fala de uma delas nas respostas abertas traduz exatamente essa ambiguidade dos sentimentos dessa fase:

> *Ser jovem é uma fase muito complicada, pois ao mesmo tempo que você depende que te sustentem financeiramente, deseja a independência. E embora seja julgado imaturo para fazer suas escolhas, tem desejo de decidir sua vida sozinho, sem muita interferência dos pais, o que causa alguns aborrecimentos.*

Nesse sentido, Melucci (1997, p. 6) esclarece que a sociedade não é a tradução monolítica de regras culturais e de um poder dominante, ao passo que lembra um campo interdependente constituído por conflitos e preenchido de forma contínua por significados culturais opostos. Dentro desse contexto, a adolescência é, então, o início da juventude (MELUCCI, 1997, p. 8) e é o momento da vida em que se começa a enfrentar o tempo como uma dimensão contraditória e, ao mesmo tempo, significativa da identidade. Para esse autor, o tempo é uma das categorias básicas na qual nós construímos nossa experiência, de forma que o tempo que cada pessoa experimenta é muito diferente e, às vezes, parecem ser até mesmo opostos.

Para Melucci (1997, p.9), ainda, a juventude não é uma mera condição biológica, como já foi no passado, mas na sociedade contemporânea é uma definição cultural, simbólica. A experiência, nesse sentido, é como já defendia Peralva (1997), ou seja, cada vez menos uma realidade transmitida de geração em geração, mas algo construído com relacionamentos e representações.

Assim, as pessoas não são jovens apenas porque possuem uma determinada idade que as coloca nessa fase da vida, mas porque assumem culturalmente as características típicas da juventude como a transitoriedade e a mudança (Melucci, 1997, p. 13). Aliás, nesse sentido, é importante distinguir o conceito de juventude do de jovem, sendo que este se trata especificamente dos sujeitos concretos que assumem a condição juvenil (PAIS, 1993).

Dessa forma, os autores referidos não reduzem o conceito de juventude a uma classe social, ou a um gênero, ou a uma geração, ou a instituição social a que pertencem. Pelo contrário. Vivenciar a juventude é diferente conforme os distintos contextos em que esses sujeitos ocupam. Gil (2011, p. 31), deixa claro que “há mais

possibilidades de ser juvenil quando se é rico e homem", mas ainda em outras classes ou em outros gêneros é possível viver essa condição, talvez diferente do "juvenil midiático", mas ela acontece nas relações do jovem com a família, as instituições, o bairro.

Nesse contexto, ainda há que se falar que dentro de uma cultura do consumo há o imaginário de que a juventude simboliza a felicidade e a vitória, ou seja, se a pessoa pode consumir, se pode atingir o fetiche da juventude como um motivo estético, então ela se enquadra em um fenômeno que alguns autores chamam de "juvenilização" (PERALVA, 1997). Em outro sentido, se a juventude é combinada com a pobreza, há fortemente a materialização da criminalização desses sujeitos. Interessante que se esclareça que muito embora os jovens pobres não tenham cometido nenhuma conduta que em nosso ordenamento jurídico seja considerada criminosa, por pertencer a uma determinada etiqueta social, esses sujeitos são criminalizáveis e por isso, em muito maior número são alvo do sistema repressivo do Estado.

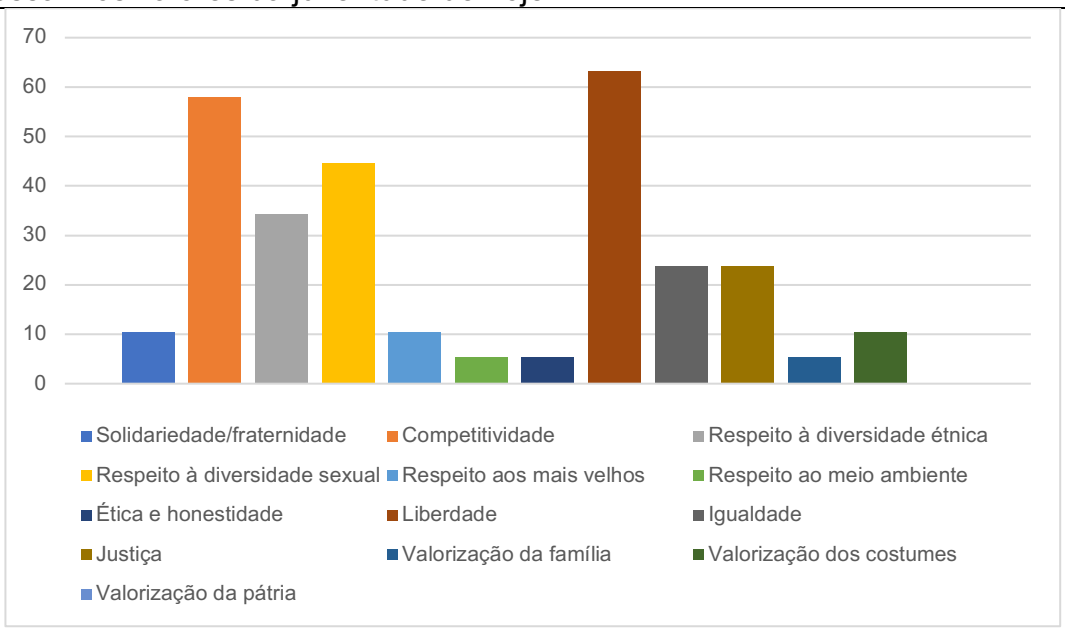
Quando questionadas sobre os três valores que elas acreditam que mais representam **a juventude** hoje, as jovens desta pesquisa responderam que são a liberdade (63,2%), a competitividade (57,9%), o respeito à diversidade sexual (44,7%), o respeito à diversidade étnica (34,2%), a igualdade (23,7%), a justiça (23,7%), a solidariedade/fraternidade (10,5%), o respeito aos mais velhos (10,5%), a valorização dos costumes e das tradições familiares (10,5%), o respeito ao meio ambiente (5,3%), a ética e a honestidade (5,3%), a valorização da família (5,3%). A opção valorização da pátria não foi marcada por nenhuma das estudantes.

Em contrapartida, quando a pergunta foi direcionada aos três valores que **elas** acreditam, as respostas foram diferentes (gráfico 11). As estudantes disseram que os seus valores são o respeito à diversidade sexual (68,4%), o respeito à diversidade étnica (65,8%), a ética/honestidade (57,9%), a solidariedade/fraternidade (50%), a valorização da família (50%), o respeito aos mais velhos (44,7%), a igualdade (39,5%), a justiça (39,5%), o respeito ao meio ambiente (36,8%), a liberdade (31,6%), a valorização dos costumes e das tradições familiares (15,8%), a competitividade (10,5%) e a valorização da pátria (5,3%).

Essa disparidade entre como as estudantes enxergam os outros jovens e como atribuem os seus próprios valores chamou a atenção, em especial porque o valor de "competitividade", por exemplo, surgiu como o segundo colocado no que elas atribuem

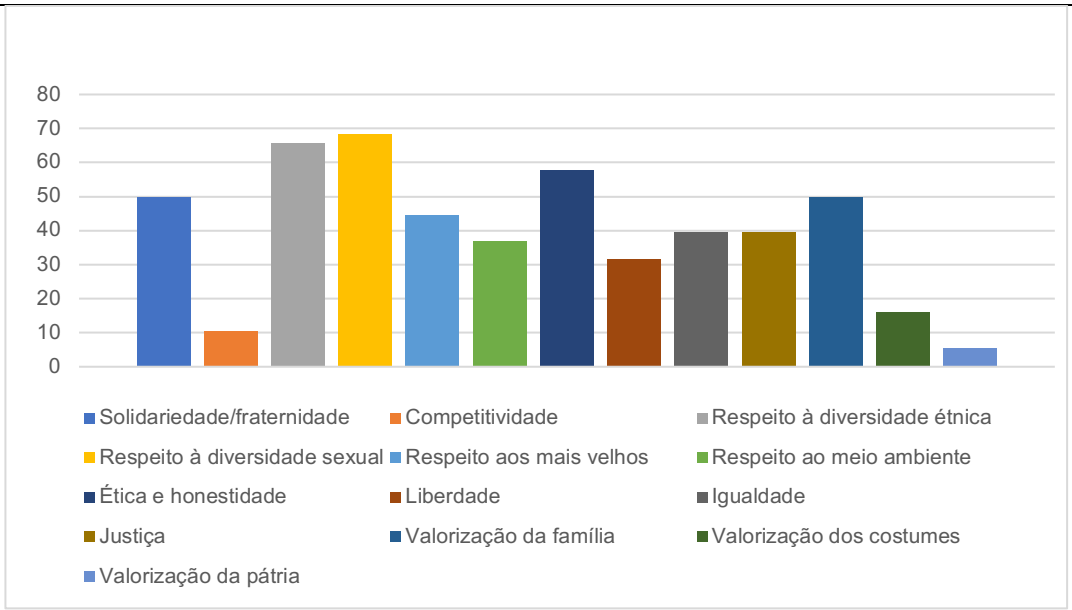
aos demais, ao passo que ao se visualizarem esse valor está na penúltima posição. Ou seja, as jovens compreendem que os demais são competitivos mas as excluem dessa camada. Tal situação pode ter ligação com o fato de estudarem em uma escola cujo ingresso se dá por processo seletivo e por elas próprias se enxergarem como privilegiadas de ocuparem esse espaço, que é meritocrático e competitivo.

Gráfico 10 – Pergunta: “Entre as afirmativas abaixo, assinale as três que melhor expressam os valores da juventude de hoje”



Fonte: A autora

Gráfico 11 – Pergunta: “Entre as alternativas abaixo, assinale três delas que melhor expressam os seus valores”



Fonte: A autora

Outra questão interessante é justamente nos três principais valores que as adolescentes apontaram para si, que são o respeito à diversidade sexual, o respeito à diversidade étnica e a ética e honestidade, enquanto os valores que verificam nos demais jovens é a liberdade, competitividade e também respeito à diversidade sexual. Talvez a questão relacionada à diversidade sexual seja presente nos dois pontos de vista porque 28,9% delas declararam que possuem orientação sexual diversa da heterossexualidade, o que será melhor desenvolvido na sessão seguinte.

Além disso, as estudantes compreendem como os valores que a juventude menos preserva é o respeito ao meio ambiente, a ética/honestidade e o respeito à família. De outro norte, reconhecem como significativos em si mesmas a ética e a família, o que corrobora para a compreensão de que a forma como elas se enxergam diverge de como olham as outras pessoas na mesma faixa etária.

Em um estudo realizado (WMCCANN, 2016) no Brasil, percebeu-se semelhança com os dados apontados na pesquisa em São Borja, pois os jovens atuais valorizam mais a igualdade social. Entre 16 e 34 anos, 53% se preocupam com a questão da Igualdade Racial, 28% com o Feminismo, 21% com direitos LGBT e 10% com questões dos transgêneros. Em comparação com as pessoas a partir de 51 anos se percebe que os índices caem respectivamente para 43%, 11%, 3% e 3% em cada uma dessas questões, ou seja, a juventude atual efetivamente é mais ligada nas questões sociais do que nas suas liberdades individuais – ainda que a visão que possuem dos demais jovens é de que liberdade é um valor ainda importante.

Considerando que a valorização da família é tido como um valor importante para as estudantes pesquisadas, no que diz respeito a com quem essas jovens residem, apenas uma delas disse que morava com o(a) namorado(a) e outras duas sozinhas. O restante delas reside com os pais 87,1%, juntos ou separados, ou com outros diferentes parentes.

Nesse sentido, alguns autores como Margullis e Urresti (1998, p. 10) trabalham a juventude dentro do conceito de moratória, podendo se configurar como moratória social, ou seja, a postergação do ingresso do jovem no mundo adulto, o que não é uma possibilidade para todos os jovens e depende muito da classe social na qual o sujeito está inserido. Contudo, considerando que nem todos os jovens podem gozar dessa amplitude de tempo sem ingressarem no universo adulto, isso de nenhuma forma pode significar que não vivenciam a condição juvenil. Pelo contrário, a juventude, para essas pessoas, será experenciada a partir do conceito de moratória

vital, também desenvolvido pelos mesmos autores, e que significa que jovens são todos os que obtém um “plus de tempo” que é maior que o das gerações anteriormente coexistentes.

Nesse sentido Novaes (2007, p. 99) esclarece que:

> Em cada tempo e lugar são muitas as juventudes e entre elas sempre existem adesões ao estabelecido e territórios de resistências e de criatividade. Na sociedade moderna, a juventude se apresenta como a fase da vida mais marcada por ambivalências provocadas pela convivência contraditória entre a subordinação à família e à sociedade e as expectativas de emancipação, sempre em choque e negociação. Assim sendo, ainda que não haja consenso em torno dos exatos limites de idade que devem vigorar para definir quem é jovem,2 a juventude é compreendida como um tempo de construção de identidades e de definição de projetos de futuro. É vista como tempo de “moratória social”, “etapa de transição”, na qual os indivíduos processam sua inserção nas diversas dimensões da vida social: responsabilidade com família própria, inserção no mundo do trabalho, exercício pleno de direitos e deveres de cidadania.

Para a autora, as vivências da juventude são diferentes em relação às possibilidades de recortes a serem feitos, recortes esses que podem aproximar aqueles que estariam em condições sociais diferentes ou afastar aqueles supostamente semelhantes. Assim, a condição juvenil mostra-se diferente em relação aos recortes de classe, etnia e gênero, sendo que a autora frisa que não é por acaso que a juventude sul-americana empregada é altamente masculinizada, ou seja, as formas de vivenciar a juventude para homens e mulheres jovens são diferentes, inclusive no que diz respeito ao acesso ao mundo do trabalho.

Laranjeira et al (2016, p. 121) aduz que “as culturas juvenis são expressões singulares a partir das quais os jovens constroem significados para lidar com um mundo cada vez mais complexo, em que as formas de participação, os cenários políticos e a organização do trabalho se modifica rapidamente.” Para as autoras são os jovens que vivenciam de forma mais forte a tensão entre as forças que instituem a dinâmica social em razão das diferentes igualdades de oportunidades em relação à classe, etnia e gênero.

Dentro desse contexto, Gil (2011, p. 35) sugere que ser jovem no Brasil nessa segunda década do século XXI significa que o sujeito[13] vive em um país machista, já que as jovens mulheres estão mais sujeitas ao desemprego do que os jovens homens (25% delas estão desempregadas contra 15% deles). A autora, além disso, elenca outras características gerais dessa juventude brasileira, tais como:

---

[13] A pesquisa realizada por Gil datou de 2011 e, por ter sido feita antes da publicação do Estatuto da Juventude, considerou como jovem os sujeitos entre 15 e 24 anos.

- O jovem atual está ligado de alguma forma ao mundo do trabalho, já que de cada dez jovens, sete trabalham ou procuram emprego;
- Está na faixa mais atingida pelo desemprego da População Economicamente Ativa (PEA);
- Vive em famílias com renda *per capta* de até um salário mínimo, já que 58,7% dos jovens estão nessa condição;
- Vive na cidade, já que 83% dos jovens são moradores da zona urbana;
- Ganha menos do que os adultos em iguais condições de trabalho;
- Cumpre uma longa jornada de trabalho que em geral é combinada com os estudos em outro turno;
- Está na escola, já que o censo demográfico de 2000 indicou que a taxa de escolarização de jovens passou de 55,3% para 78,8%, mas possui ainda dificuldade de concluir o ensino médio;

No que diz respeito a essa última afirmação de Gil sobre o aumento do número de estudantes que chegam à escola, Silvino (2009) esclarece que essa proporção aumentou, inclusive, dentre os jovens de classes populares. Para a autora, isso ocorre graças ao número de reprovações do ensino fundamental que está em decréscimo por conta das políticas de correção de fluxo. Também os jovens estão inseridos mais na escola em razão do incremento de vagas de ensino médio públicas.

Nesse sentido, Melo et al (2012, p. 166) deixa claro que os jovens das camadas populares chegam a uma escola de ensino médio que originalmente não foi concebida para eles – e essa escola tem se mostrado resistente às mudanças necessárias diante do momento histórico atual e desse novo público. Assim, as relações existentes entre a escola e esses estudantes e, mais propriamente, entre os professores (a representação da escola em sala de aula) e esses jovens mostra-se bastante tensa. Segundo os referidos autores, há uma distância muito grande entre os alunos reais e aqueles idealizados no imaginário docente.

Spósito e Galvão (2004, p. 353) referem que é habitual ouvir entre os docentes que “os alunos não são mais os mesmos”. Nesse mesmo contexto, se pode referir que a imagem que o docente possui do aluno calmo, disciplinado, quieto existe muitas vezes tão somente no seu imaginário, não fazendo parte da realidade da sala de aula (PACHECO, 2008, p. 139) e tampouco das múltiplas formas de vivenciar a juventude.

Dayrell e Carrano (2014, p. 106) deixam claro que há um processo de juvenilização da sociedade, na medida em que todos querem ser a parecer jovens.

Contudo, apesar de parecer algo interessante e de haver esse elogio à imagem do jovem, esses sujeitos não são alvos de políticas públicas, em especial os das camadas mais populares. Assim, segundo os autores, para uma grande parcela dos jovens a condição juvenil só é vivenciada porque o mínimo de recursos para o lazer, o consumo e o namoro só é garantido em razão do trabalho.

Dessa forma, a noção de transição está enraizada de forma muito profunda no modelo de ensino médio que se tem no Brasil, já que muitas vezes se concebe que a juventude também é uma fase passageira que só intermedia a infância e a vida adulta. Nesse sentido que o trabalho assume uma função importante na vida do jovem, já que se mostra, assim como a conquista de outros marcadores sociais, a celebração de um ritual de passagem para o mundo adulto (Weller, 2014, p. 136).

Weller deixa claro a importância de se ter em mente que “as formas e os tempos de transição não são os mesmos entre os jovens do sexo feminino e dos do masculino, para jovens negros, do meio rural, do meio urbano que residem em bairros periféricos e para jovens cujos pais não tiveram acesso às etapas mais avançadas da educação básica, entre outros” (2014, p. 137). A autora identifica que as expectativas que se tem para a vida adulta é de 1) autonomia financeira; 2) construção da família/educação dos filhos; 3) participação no campo da cultura e do consumo; 4) participação política. Contudo, a transição para a juventude e a concretização dessas expectativas não se dão de forma linear e tampouco dependem exclusivamente da iniciativa dos jovens.

Nesse sentido, Madeira (2006) também corrobora com a ideia de que a forma de transição dos brasileiros jovens para a vida adulta não ocorre para todos de maneira igual. Para ela, aqueles que possuem melhores condições econômicas e nível de escolaridade mais elevado conseguem alcançar comportamento semelhante ao dos países desenvolvidos ou emergentes. Isso ocorre para uma parcela pequena da população e se dá em razão da oportunidade de vivenciar a escolarização em sua plenitude.

Weller esclarece que o ensino médio é, portanto, uma etapa não só de formação intelectual do jovem como também de formação humana significativa, já que é um período próprio da juventude enquanto grupo geracional. “Nesse contexto, os projetos de vida assumem uma centralidade. Durante o Ensino Médio, os jovens também se fazem muitas perguntas. Algumas questões estão relacionadas às

identidades e aos conflitos em torno dessas identidades, que podem tanto estar sendo construídas como estar sendo descontruídas" (2014, p. 141).

Em uma pesquisa realizada na cidade de Santa Maria-RS, Salva et al (2016) analisaram o fenômeno do afastamento dos jovens estudantes do ensino médio e os fatores que desencadeiam esse processo. As conclusões foram de que:

> Em primeiro lugar há a necessidade de construir uma escola que atenda às necessidades de jovens das classes menos favorecidas, pois, embora não tenham explicitado diretamente esse problema, a precariedade econômica, a distância que eles mantêm da escola, o desencontro entre o mundo desses/as jovens e o universo escolar forma um abismo entre eles/as que torna o encontro quase impossível. Os/as jovens expressam de forma quase generalizada que consideram a escola importante, que até gostam de estar lá, mas não gostam das aulas e não é perceptível o desejo pela aprendizagem, nem há uma aposta por parte dos/as professores/as na capacidade de aprendizagem desses jovens. Expressam um desejo de ascender socialmente, de ter um trabalho melhor, mas não sabem explicitar o que precisam aprender. O saber escolar parece não capturar o saber dos/as jovens, expressando certo desencanto. Os/as professores/as ainda não encontraram modos de mobilizar os/as jovens estudantes para a aprendizagem, uma vez que, para estes, as poucas aprendizagens ocorridas na escola pouco auxiliam na vida cotidiana, salvo alguma exceção. A aprendizagem ocorre de forma fragmentada, vazia de sentido para os/as jovens. (2016, p. 180)

Nesse mesmo sentido em outra pesquisa também realizada nas escolas de Ensino Médio de Santa Maria, Tomazetti et al (2011, p. 91) concluíram também que a escola, ao contrário do jovem que assimila de forma muito rápida as mudanças do mundo contemporâneo, segue sendo fixa e fiel à estrutura na qual foi concebida e criada, em especial no que diz respeito ao aspecto elitista. Entretanto, não são apenas jovens provenientes das classes mais altas que hoje frequentam as escolas, mas também aqueles vindos dos mais diversos grupos sociais, com identidades e culturas próprios.

Para esses referidos autores, deve-se então investigar as relações que são estabelecidas entre a cultura científica, cultura escolar e culturas juvenis, bem como as percepções dos jovens sobre a escola. Além disso, também devem os professores envolvidos com a escola perceberem e reconhecerem que a cultura cotidiana tem se desenvolvido pela fragmentação, diversificação e o consumismo e que, portanto, as subjetividades juvenis têm resistido à escolarização. A juventude, nesse contexto, percebe a escola como distanciada do mundo da vida e obsoleta, e assim torna-se incapaz de reconhecer o valor das instituições escolares (2011, p. 92).

> Para legitimar essas subjetividades, não basta abrir "lugares juvenis" instituídos – como os grêmios estudantis – sem que se tome como referência o diálogo com os estudantes e suas formas de pensar a escola. A manutenção de relações hierárquicas dificulta a construção do consenso e a prática do diálogo. Em que pesem as consequências funestas de tal situação, assiste-se, ainda, à incapacidade dos agentes da instituição escolar em reconhecer seus erros, em instituir significados para a vida social e produzir práticas pedagógicas em consonância com as transformações sociais em que nos encontramos todos inseridos (Tomazetti, 2011, p. 92).

Melo et al (2012, p. 181) salientam que a forma como a escola lida com os comportamentos não hegemônicos no que diz respeito ao gênero e à sexualidade, os faz compreender que essas relações precisam sem melhores estudadas e compreendidas. Além disso, os autores ainda compreendem que para a apreensão da atenção dos estudantes na dinâmica da sala de aula, não basta o professor/a elaborar metodologicamente uma aula atrativa, mas deve tratar de temas que são de interesse da juventude.

Mas afinal, o que interessa à juventude? Quais conteúdos esses sujeitos consideram interessantes e dignos de abordagem nos currículos escolares? Os referidos autores seguem discorrendo que esse é o grande desafio para a docência, já que as novas gerações estão inseridas cotidianamente em uma gama de informações, imagens, tecnologias, além de possuírem habilidades para fazerem uma série de atividades simultâneas ao mesmo tempo – como ler, ouvir música, conversar no bate-papo, ver televisão, falar ao telefone, abrir várias páginas da internet...

Inclusive as jovens pesquisadas quando questionadas sobre o que fazem com o seu tempo livre, informaram que o utilizam para dormir (89,5%), navegar na internet (89,5%), ouvir música (73,7%), realizar tarefas domésticas (68,5%) e estudar (68,5%). É uma juventude, portanto, ativa e conectada.

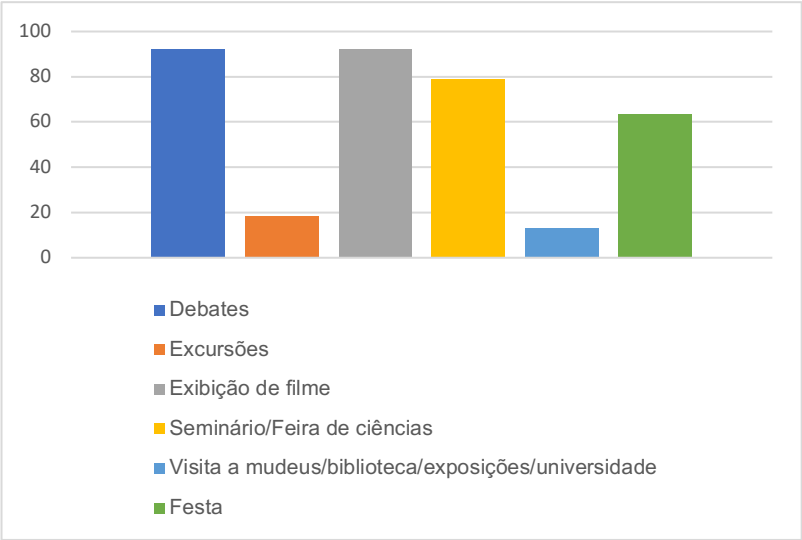
Assim, Melo et al enfatizam

> a necessidade de que os professores e a instituição escolar conheçam e compreendam melhor os jovens que frequentam a escola, suas demandas, seus desejos e anseios, na perspectiva de abandonar os estereótipos e representações negativas que, a nosso ver, parecem impossibilitar o diálogo e prejudicam o ato educativo. Tais estereótipos e representações negativas dizem respeito tanto ao fato de os alunos serem jovens, como também de não corresponderem às idealizações do que seria um bom aluno (2012, p. 182-183)

Nesse sentido, as estudantes pesquisadas informaram que a sua instituição costuma realizar debates (92,1%), excursões (18,4%), exibição de filme (92,1%),

seminário/feira de ciências (78,9%), visita a museus/exposições/biblioteca (13,2%), festa (63,2%). Chamou atenção o relato da realização de debates e de exibição de filmes atribuído à quase totalidade das entrevistadas. Isso certamente ocorre em razão de dois importantes projetos existentes no *campus*, um de ensino, chamado "Ideias em Debate", em que mensamente temas políticos, sociais e de interesse comum são debatidos por docentes e discentes em uma roda de conversa e em paridade de oportunidade de fala. O outro projeto, de extensão, chama-se "Cine Campus" e é desenvolvido desde a abertura do *campus*, em 2011. Trata-se da exibição semanal de filmes que são propostos por grupos contendo quatro pessoas, entre elas no mínimo um servidor e um estudante. Os filmes são organizados por ciclos diferentes conforme o interesse e escolha da comunidade escolar e, após o término, os proponentes da película conduzem o debate. Ambos projetos reúnem um número muito grande de alunos, razão pela qual compreende-se que as jovens relataram a participação nessas atividades (gráfico 12).

Gráfico 12 – Pergunta: "A sua escola costuma realizar quais atividades extras?"



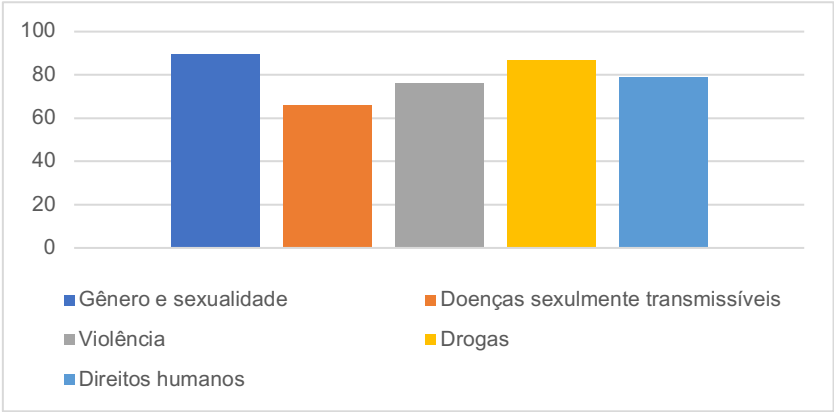
Fonte: A autora

Nesse sentido, quando perguntadas sobre as temáticas (gráfico 13) que a escola costuma promover discussões elas disseram que os temas são sobre gênero e sexualidade (89,5%), drogas (86,6%), direitos humanos (78,9%), violência (76,3%), doenças sexualmente transmissíveis (65,8%), política/eleições (60,5%), projetos da escola, regras, disciplina, formas de avaliação (57,9%), problemas do bairro/cidade

(48,4%). Além disso, 89,5% das meninas que participaram da pesquisa disseram que participam dessas atividades de reflexão sobre essas temáticas. Algumas delas disseram que se engajam nesses projetos ou atividades de sala de aula porque gostam de ouvir as opiniões dos outros, expor as suas, acreditam que as reflexões acrescentam na sua formação, entre outras questões.

> R1: *Porque acho interessantes e importantes esses debates e acredito que participando vai agregar ainda mais na minha formação social.*
> R2: *Por que eu acho bastante interessante e que vai agregar mais conhecimento no meu compreendimento de visão de mundo.* (sic)
> R3: *Porque são debates que só tendem a me acrescentar, e com eles deixo de pensar coisas que talvez não eram o que deveriam ser. Saber ouvir e aprender é algo ótimo, ainda mais quando é para o nosso próprio conhecimento.*
> R4: *Porque acredito que é bom conhecer todos os lados, tanto bons quanto ruins, de um assunto que acho ser importante ser discutido.*
> *por que é interessante conhecer e debater determinados assuntos para adquirir argumentos mais consistentes*
> *Porque acho produtivo, e é ótimo para adquirir conhecimento*
> R5: *Porque o debate sobre alguns desses tópicos é interessante, até para formar uma opinião tendo contato com outras.*
> R6: *Porque gosto de ouvir a ideia dos outros, mesmo já tendo a minha formada e respeito o que cada um pensa. Gosto de debater sobre a situação atual e ver como as outras pessoas enxergam o mundo hoje em dia.*
> R7: *Participei de algumas porque achei interessante e com certeza me foi bastante útil*
> *porque era obrigatório*
> R8: *Gosto de ouvir pensamentos diferentes do meu, pois isso ajuda a "abrir" minha cabeça.*
> R9: *Participei de poucas até agora, pois estou recém em meu primeiro ano no IFF, mas é de importância para meu crescimento, então me interesso*
> R10: *Acredito que devo me manter informada e buscar novas idéias sempre, debates nos ensinam a pensar, ao contrário de somente aceitar o que nos é imposto pela sociedade.*
> R11: *Porque é sempre bom se informar sobre novos assuntos, ouvir a opinião dos outros e concretizar as próprias opiniões. Saber não ocupa espaço.*
> R12: *Porque eu gosto de expressar minha opinião e meu ponto de vista sobre os assuntos, e ouvir a opinião e ponto de vista das outras pessoas*

Gráfico 13 – Pergunta: “A sua escola costuma realizar discussões sobre quais temas?”



Fonte: A autora.

Dessa forma, é importante que se tenha em mente a construção de uma escola que atente para a juventude no tempo presente e não no que esses estudantes poderão vir a ser, uma escola que priorize a formação humana integral, reconhecendo a diversidade de culturas, de subjetividades e de identidades entre os sujeitos. Essa escola deve contribuir para os projetos de vida dos estudantes, formando-os para o mundo do trabalho com capacidade reflexiva e crítica dos processos produtivos e da própria ordem capitalista a que estão inseridos. Parece que essa escola que ouve as demandas de reflexão dos estudantes e oportuniza espaços de discussão seja efetivamente um espaço em que eles se sintam acolhidos e confortáveis. Talvez por isso que 86,8% das estudantes ouvidas disseram que se pudessem não trocariam de escola e que o restante só trocaria talvez se houvesse outra escola federal na cidade com cursos diferentes dos ofertados pelo IFFAR.

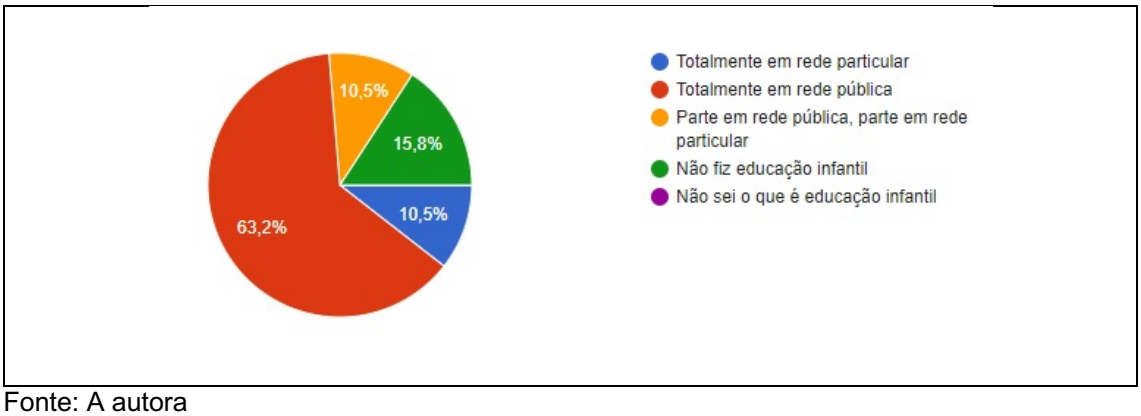
E é sobre a educação profissional integrada ao ensino médio, sua história e a realidade das estudantes pesquisadas que tratarei na próxima sessão.

3.2 ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DA DUALIDADE À INTEGRAÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha possui dez *campus* e um *campus* avançado, além de sua sede administrativa na Reitoria. Ele foi criado por meio da Lei 11892/2008, que criou também o *campus* São Borja, na qual a pesquisa foi realizada.

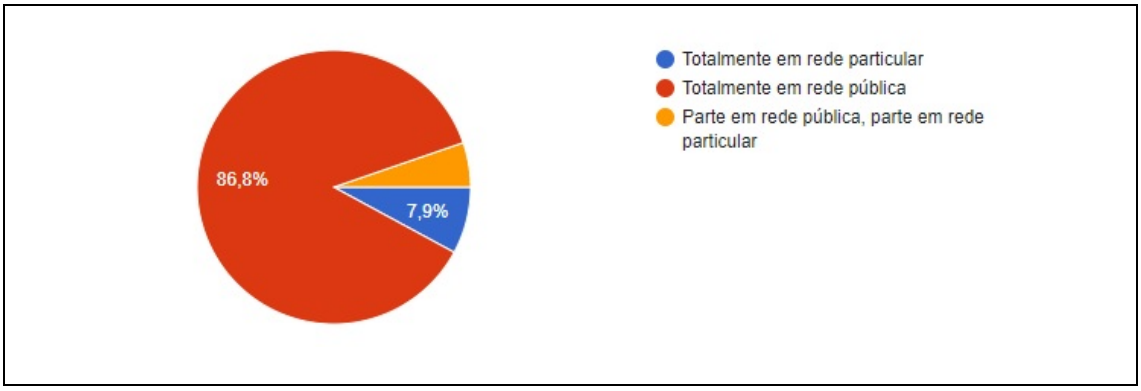
No que se refere à escolaridade anterior das estudantes, 63,2% informaram que realizaram totalmente sua educação infantil em escola pública (gráfico 14), enquanto que 86,8% aduziram ter realizado totalmente o ensino fundamental na rede pública (gráfico 15). Atualmente a totalidade realiza o ensino médio na rede federal de educação, já que o ingresso no Instituto Federal Farroupilha só se dá mediante aprovação em processo seletivo ou transferência de outro Instituto Federal com currículo semelhante, passível de equivalência de disciplinas.

Gráfico 14 – Local em que realizaram a educação infantil



Fonte: A autora

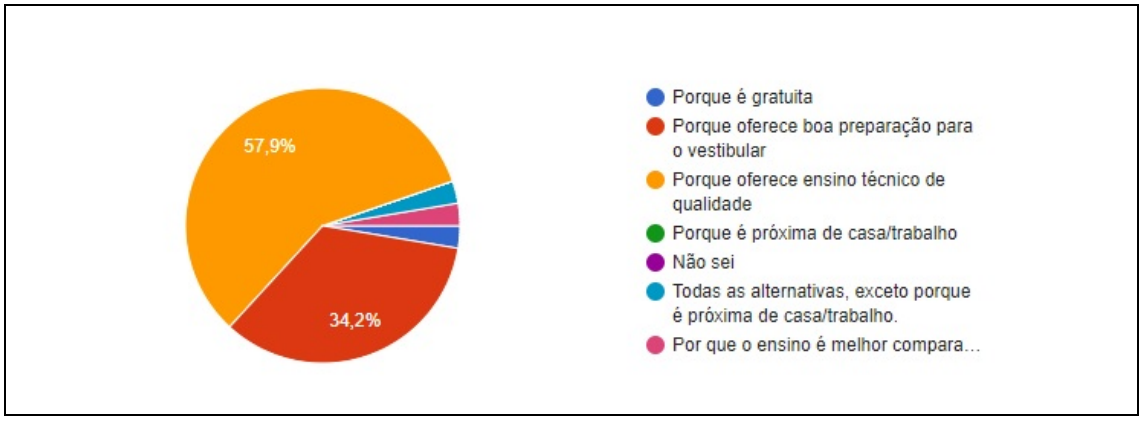
Gráfico 15 – Local em que realizaram o ensino fundamental



Fonte: A autora

Já quando questionadas sobre os motivos que as levaram a optar por essa escolha no ensino médio, 57,9% das jovens referiram que o fizeram porque o IFFAR oferece um ensino técnico de qualidade, em contrapartida às 34,2% que optaram pela escola por oferecer boa preparação para o vestibular (gráfico 16).

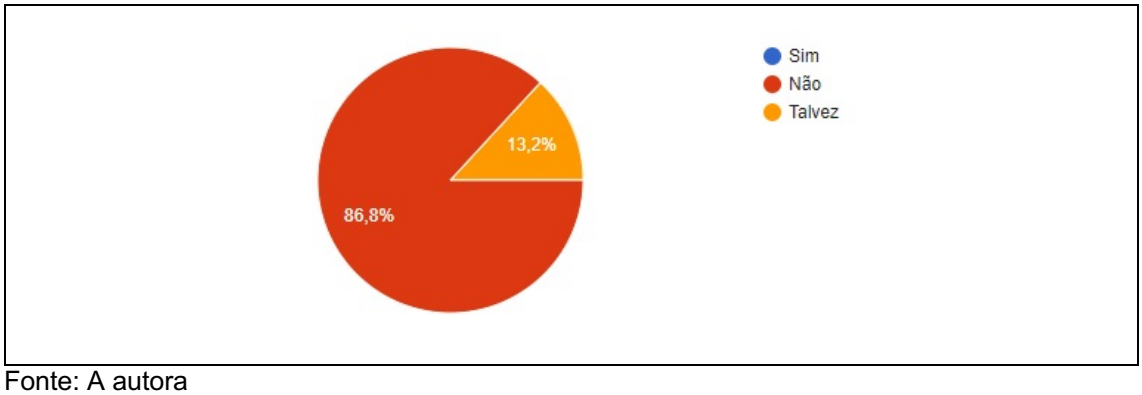
Gráfico 16 – Pergunta: Por que você escolheu estudar nessa escola?



Fonte: A autora

Apesar das estudantes reconhecerem o IFFAR como uma escola difícil, com uma carga horária bastante excessiva de horas aula e atividades extras que ocupa a quase totalidade do seu dia, conforme já explanado, quando perguntadas se trocariam de escola, 86,8% referiu que não o faria (gráfico 17) e das que disseram que talvez trocassem, 100% delas aduziu que iria para uma outra escola pública. Em uma resposta aberta, uma das jovens disse que só trocaria se houvesse outro IF e a possibilidade de um curso diferente dos ofertados pelo *campus* São Borja.

Gráfico 17 – Pergunta: “Se pudesse, trocaria de escola?”



Fonte: A autora

A educação profissional no país iniciou, segundo Manfredi (2002), com os povos indígenas existentes quando da chegada dos portugueses. Nesse contexto, a autora é uma das únicas referencias que traz que as práticas de aprendizagem ocorriam mediante a observação e a participação direta nas atividades de caça, coleta, pesca, colheita, plantio, confecção e construção de objetos, o que já se configurava, na sua visão, como educação profissional.

Depois, no período colonial os engenhos constituíam as unidades básicas de plantação da cana-de-açúcar que se consolidavam como práticas educativas informais desenvolvidas no próprio ambiente de trabalho tanto para os homens livres como para os escravos. Nesse momento histórico, ainda segundo Manfredi, há a expansão da agroindústria açucareira e intensificação da atividade extrativa de minérios em Minas Gerais gerando núcleos urbanos de formação de profissionais (artesãos e demais ofícios). Essas formações aconteciam nos colégios e residências dos jesuítas ou nas chamadas “escolas-oficinas”.

Já durante o império, com a extinção das relações de intercâmbio e de exploração do modelo metrópole-colônia, a economia brasileira deixou de basear-se apenas na agroindústria voltada para o sistema colonial de trocas. Nesse momento, a catequese das populações nativas é considerada como a principal obra educacional da igreja. Já a educação dos artífices para oficinas, fábricas e arsenais contava com o público constituído dos órfãos e desvalidos da sorte em casas que eram mantidas pelo Estado. Ainda existiam os Liceus de artes e ofícios, uma iniciativa de entidades da sociedade civil, cujos recursos vinham das quotas de sócios ou doações de benfeitores.

No entanto, durante a Primeira República com o surgimento de novos empreendimentos industriais e de grandes centros que estimularam o incremento de serviços de infra-estrutura urbana, transportes e edificações a educação profissional ganhou nova configuração. Assim, em 1909 ocorreu a transformação das escolas de aprendizes num único sistema público, criando 19 escolas, uma em cada unidade da Federação, com exceção do distrito federal e do Rio Grande do Sul. Assim, o Presidente Nilo Peçanha deu início ao que hoje é a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Ainda, Manfredi refere que nesse período as Escolas Salesianas, de iniciativa privada e confessional ofereciam, além do ensino profissional, também o ensino secundário.

O Estado Novo teve como característica o papel central do estado como agente de desenvolvimento econômico (modelo de industrialização), assim a sua política educacional legitimou a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, dualizando a educação profissional para os filhos da classe trabalhadora e a educação científica para a formação dos dirigentes, filhos da elite econômica do período. Nesse modelo, o ensino primário, com quatro ou cinco anos de duração, destinava-se a todas as crianças de 7 a 12 anos de idade. O ensino médio compreendia cinco ramos

(agrícola, indutrial, comercial, normal e ginasial) e era destinado aos adolescentes com 12 anos ou mais. Cada ramo de ensino era dividido em dois ciclos, sendo que o primeiro era pré-requisito ao segundo.

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases Educacionais de 1971, a educação profissional brasileira passou a ter novo formato. A época foi marcada politicamente por um governo autoritário e repressor, que tinha no endividamento externo o mote para a industrialização do país e o seu crescimento econômico através do chamado "milagre brasileiro". Assim, segundo Moura (2010), a reforma introduzida pela lei 5692/71 – Lei de reforma do ensino de primeiro e segundo graus – chegou para "dar resposta à crescente demanda das classes populares de acesso a níveis mais elevados de escolarização".

Dessa forma, a nova legislação trazia importantes diferenciais:

1) A mudança de nomenclatura nos cursos que anteriormente se chamavam primário, ginasial e colegial e passaram a se denominar primeiro e segundo graus, respectivamente, sendo que o primeiro grau agrupou os cursos primário e ginasial e o segundo grau absorveu o colegial.
2) A escolarização dos 11 aos 14 anos (5ª a 8ª série do primeiro grau) passam a integrar a primeira fase de estudos, o que traduziu na elevação do nível de escolarização das pessoas;
3) O segundo grau passou a ter um caráter profissionalizante obrigatório, já que o "milagre brasileiro" demandava por mão de obra qualificada em pouco tempo (técnicos de nível médio);

Assim, utilizou-se a profissionalização obrigatória em nível de segundo grau de forma a colocar os trabalhadores o mais brevemente no "mercado de trabalho"[14]. Importante que se diga que a Lei 5692/71 determinava o ensino profissionalizante[15] obrigatório para toda a rede de ensino público ou privada do país.

> Entretanto, uma análise histórica da sociedade e, em particular, da educação brasileira nesse período, revela que a realidade foi construída de forma

[14] Nesse trabalho adota-se a expressão "mundo do trabalho" que engloba outros fatores além da função laboral no sentido estrito. Assim, compreende-se que mundo do trabalho caracteriza-se pelas atividades materiais, produtivas e os processos sociais inerentes à realização de um trabalho, que lhe conferem significado no tempo e no espaço. Quando remeto à expressão "mercado de trabalho", a refiro dentro do contexto histórico trabalhado neste ponto do referencial teórico e significando a visão de que "a educação é vista como uma mercadoria disponível para compra no mercado, visto que cada vez mais o Estado se isenta da responsabilidade que é de seu dever e a competição e a individualização entre os indivíduos tornam-se elementos cada vez mais comuns na atual sociedade" (OLIVEIRA e ALMEIRA, 2009, p. 160).

[15] Importante que se esclareça que este trabalho utiliza o termo "ensino profissionalizante" apenas dentro do contexto histórico da reforma introduzida pela lei 5692/71, eis que tal expressão remete justamente ao ensino tecnicista, dentro do modelo taylorista de educação. Nos demais pontos utilizar-se-à à expressão educação profissional remetendo à ideia da formação humana integral para o mundo do trabalho e para a cidadania, dentro do que preconiza a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

> distinta. Em primeiro lugar, na prática, o caráter compulsório se restringiu a âmbito público, notadamente nos sistemas de ensino estadual e federal. Enquanto isso, as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, com os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes, visando ao atendimento das elites. (MOURA, 2010, p. 68)

Um dos grandes problemas enfrentados pela reforma de 1971 foi que ao invés da legislação determinar a ampliação do então segundo grau para a inclusão dos conteúdos de formação profissional de forma integrada, houve na verdade uma redução da formação geral, com redução dos conhecimentos de ciências, letras e das artes. Além disso, os conhecimentos técnicos assumiram um caráter instrumental, já que sem as discussões de cunho geral não havia como desenvolver conhecimentos mais complexos inerentes ao mundo do trabalho (MOURA, 2010).

Outra questão é que as redes estaduais não possuíam recursos para a construção de laboratórios e compra de equipamentos para os mais diversos cursos técnicos, sendo assim foram privilegiadas as formações na área de administração, contabilidade e secretariado, o que provocou uma saturação desses profissionais, gerando uma banalização da formação e o desprestígio da formação. Já nas Escolas Técnicas e Agrotécnicas da Rede Federal a realidade foi se construindo de forma diversa, já que esses espaços priorizaram a formação industrial e agropecuária – tal se deu em razão de que havia recursos disponíveis para o financiamento necessário, tendo em vista o menor número de escolas federais, bem como a contratação de docentes especializados (MOURA, 2010).

Assim, do contrário da rede estadual, a rede federal foi se consolidando como um importante espaço de formação técnica, já que os profissionais egressos dessas instituições passaram a ocupar espaços nos quadros de grandes empresas nacionais e internacionais, bem como muitos ainda prosseguiram seus estudos em nível superior. Moura (2010, p.68) esclarece que isso se deu especialmente porque o currículo desses cursos não abandonou a formação geral em detrimento da formação profissional.

Paralelamente, a rede privada nunca se submeteu aos preceitos da reforma de 1971, oportunizando assim o crescimento da dualidade entre o ensino para a elite e para a classe trabalhadora, já que aqueles que podiam pagar preferiam estudar em um espaço que lhes oportunizasse ascender ao ensino superior e, portanto, a melhores salários. Dessa forma, pouco a pouco a lei 5692/1971 foi sendo relativizada até atingir o processo de reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação com a

apresentação do projeto de lei logo após a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Aliás, quando da constituinte de 1987 a sociedade civil organizada mobilizou-se para que a educação básica fosse inserida na nova carta magna como um direito, e que fosse pública, democrática, laica e gratuita. Nesse sentido,

> defendia-se um tratamento unitário que abrangesse desde a educação infantil até o ensino médio. O debate teórico travado pela comunidade educacional, especialmente entre aqueles que investigavam a relação entre o trabalho e a educação, afirmava necessária a vinculação da educação à prática social como um princípio educativo. (FRIGOTTO et al, 2005, p. 35)

Assim, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) esclarecem que o papel do ensino médio dentro desse contexto da nova Constituição deveria ser o de recuperar a relação entre o conhecimento científico e a prática do trabalho, por meio do domínio dos fundamentos e técnicas diversificadas utilizadas na produção e não o mero adestramento dos trabalhadores para o exercício de uma atividade laborativa. Dessa forma, no projeto do deputado Octávio Elísio, apresentado para se constituir como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ainda no ano de 1988, o ensino médio não deveria formar técnicos especializados, mas politécnicos.

Politecnia, essa, que no conceito de Saviani (2007, p. 161) significa "especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes."

Entretanto, após inúmeras alterações no projeto original e a apresentação, por fim, de um novo projeto pelo senador Darcy Ribeiro a Lei 9394 foi aprovada em 1996 regulamentando de forma minimalista e ambígua a relação entre o ensino médio e a educação profissional. Tal pode ser observado no texto original a partir da sua própria redação, já que "a educação brasileira passou a ser estruturada em dois níveis – educação básica e educação superior – e a educação profissional não está em nenhum dos dois" (Moura, 2010, p. 71). Ora, esse ponto configura novamente a dualidade do ensino e conforme esclarece Moura, a educação profissional não faz parte da educação regular brasileira e é vista como um apêndice, como algo em paralelo, ou como uma *modalidade,* nomenclatura que segundo o autor não é a mais adequada.

Essa redação, ainda segundo Moura (2010, p. 71) não foi feita de forma desinteressada e inocente mas, do contrário, revelava o objetivo de consolidação da separação entre educação profissional e ensino médio, que já era um projeto de lei de iniciativa do executivo – governo Fernando Henrique Cardoso. Como esse projeto de lei encontrou ampla resistência não só no Congresso Nacional, como também de toda a comunidade acadêmica, classes sindicais e sociedade civil, ele foi transformado em um decreto (2208/97) para que o governo pudesse fazer prevalecer o seu intuito de separação do EM e EP sempre passar pelo desgaste de fazer tramitar o projeto de lei. Assim, o decreto 2208/97, institui o Sistema Nacional de Educação Profissional em paralelo ao Sistema Nacional de Educação, de forma que se passou a compreender a educação profissional de forma apartada da educação básica.

Por esse modelo, ficou vedado o ensino médio integrado à educação profissional, só sendo permitido oferecer cursos técnicos subsequentes ao EM, para aqueles que já tinham concluído a educação básica, ou concomitantes ao EM, com duas matrículas. Nesse sentido, entre outras considerações, Manfredi (2000) critica o decreto 2208/97 por ter sido uma reforma antidemocrática, realizada pelo executivo em contraposição às discussões que estavam sendo feitas nos mais diferentes setores. Além disso, a autora se posiciona de forma contrária ao decreto pela dicotomia entre EM e EP, pela criação das redes separadas de educação profissional e educação básica, além de ter devolvido ao país um modelo que supõe a ruptura entre o acadêmico, desvalorizado por não ser prático e o tecnológico, que não reconhece o caráter transdisciplinar da ciência contemporânea, e separa dirigentes de especialistas.

Com a entrada do Governo Lula, em 2003, muitas tensões e disputas ocorreram para que o então decreto 2208/97 fosse revogado. Conforme Frigotto et al (2012) nesse momento histórico haviam três propostas em discussão:

1) A revogação completa do decreto, realizada pelo executivo, sem contudo um novo decreto ser assinado. Assim, passaria a ser utilizada exclusivamente a LDB e haveria tentativa da reforma do EM ser aprovada pelo congresso nacional através de projeto de lei. Para os defensores dessa tese, não era adequado e tampouco ético realizar uma mudança tão profunda na educação nos mesmos moldes autoritários do governo anterior, sendo necessária, portanto, aprovação do congresso nacional que é quem teria legitimidade e representatividade para tal.

2) A manutenção do decreto 2268/97 ou sua mudança em pontos muitos sutis, mas mantendo a estrutura da dicotomia entre educação profissional e educação básica.
3) A revogação completa do decreto 2268/97 com a promulgação de um novo atendendo às discussões levantadas pela academia e pelo movimento sindical. As pessoas que eram favoráveis a essa posição compreendiam que tanto no Conselho Nacional de Educação, como no Congresso Nacional existiam forças conservadoras capazes de barrar as reformas e que, com isso, se perderia definitivamente a oportunidade de integrar a EP com o EM.

Assim, a terceira posição foi a escolhida pelo governo Lula e o decreto 5154/2004 revogou o decreto 2208/1997. Com isso, as políticas públicas para a educação profissional passaram a ser dirigidas de outra forma. Moura (2010, p. 74) esclarece que nesse momento histórico as discussões giravam em torno de uma educação politécnica, unitária, universal e que superasse a dicotomia entre cultura geral e cultura técnica. O ideal, segundo esse autor, seria que a escolha por uma formação profissional ocorresse apenas quando da finalização da educação básica nessa visão politécnica e que isso fosse apenas a partir dos 18 anos ou mais.

No entanto, é sabido que os jovens não podem, em sua totalidade, aguardar até a conclusão do ensino médio para começar a trabalhar e, portanto, precisam ter formação profissional antes. Assim, o ensino médio integrado à educação profissional, que inclua conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade, bem como a formação profissional que integre esses conhecimentos, seria uma solução paliativa e transitória até o momento em que todos os estudantes pudessem chegar ao nível superior e, aí sim, fazer sua escolha profissional. Nesse sentido,

> se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária e de formação geral, é uma condição geral para se fazer essa “travessia” para uma nova realidade. (FRIGOTTO ET AL, 2005, p. 43)

Com a revogação do decreto 2208/97 e a publicação do decreto 5154/2004[16] passou-se a ter, portanto, a possibilidade de realização da educação profissional dentro das seguintes perspectivas:

- Articulada com o ensino médio: que pode ser realizado de forma integrada ou concomitante[17];

- Subsequente ao ensino médio, para aqueles que já concluíram a educação básica.

Nesse contexto, para Silva e Colontonio (2013, p. 177)

> A integração entre conhecimentos científicos e tecnológicos implicaria, assim, a superação da simples justaposição de disciplinas e implicaria também a tentativa de promover uma articulação entre saber científico e saber técnico com vistas a não reprodução da dualidade, marca histórica das relações entre formação científica e formação para o trabalho no âmbito do nível médio de ensino. Implicaria, portanto, a configuração de um *currículo integrado.* Há que se destacar o significado de integração na perspectiva da simultânea referência aos conhecimentos científicos, tanto de cunho geral quanto específicos.

Assim, a partir de 2008, o Ministério da Educação passou a focar a sua política de educação profissional para três objetivos:

1) Expansão da rede federal de EPT;
2) Criação dos Institutos Federais de Educação;
3) Tentativas de mudança no sistema S.

A proposta de expansão da Rede Federal, por meio não só da criação dos Institutos Federais, como também da manutenção e ampliação das escolas vinculadas às universidades e os CEFETS era que até o ano de 2010 houvesse a modificação de 185 escolas para 354 unidades (GRABOWISK e RIBEIRO, 2010, p. 282). Atualmente, segundo dados disponíveis no site do ministério da educação, a Rede Federal possui 644 unidades, distribuídas nos 38 Institutos Federais, nas 25 Escolas

---

[16] O decreto 5154/2008 passou a ser política pública de estado após tramitar no Congresso Nacional e tornar-se a Lei 11741/2008, modificando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação na parte inerente à educação profissional. Dessa forma, rompeu-se com o estigma da reforma ter vindo através de um decreto antidemocrático e por iniciativa exclusiva do executivo, como aconteceu com o decreto 2208/97.

[17] O art. 36-C da Lei 9394/96 foi incluído pela Lei 11741/2008 e passou a ter a seguinte redação: A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

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

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

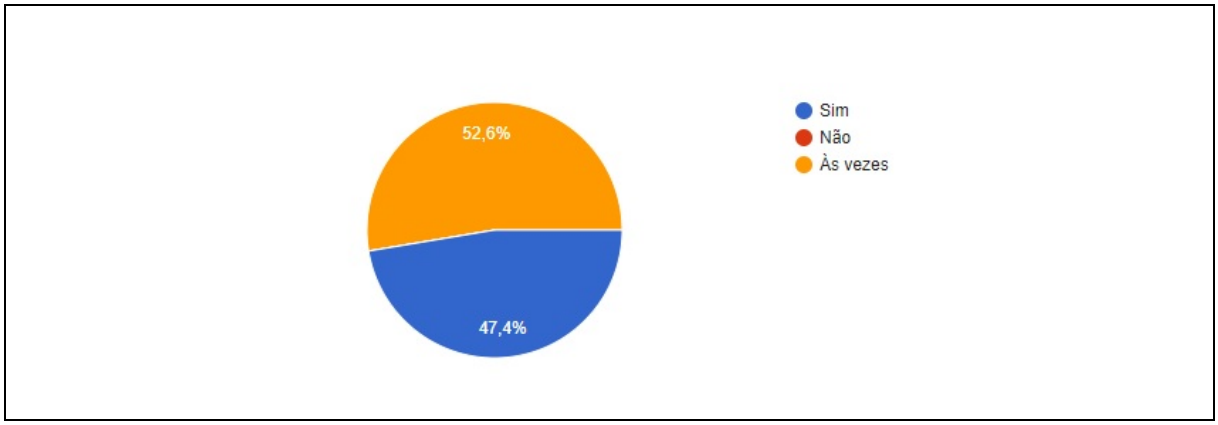
c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

Vinculadas às Universidades, nos dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), na Universidade Federal Tecnológica do Paraná e no Colégio Dom Pedro II[18]. Hoje, todos os estados da federação contam com ao menos um Instituto Federal, que oferece ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia, bacharelado, licenciaturas, cursos PROEJA, cursos de pós-graduação lato e stricto sensu.

Além disso, a lei 11892/2008 determinou expressamente que metade das vagas oferecidas na educação profissional da Rede Federal seja dirigida ao ensino médio integrado, razão pela qual há hoje um expressivo número de estudantes matriculados nessa modalidade. Os dados do Censo da Educação do MEC/INEP[19] indicam, inclusive, que houve o acréscimo de 78% do número de matrículas no ensino médio na rede federal entre os anos de 2008 e 2014, totalizando nesse último ano 146.613 estudantes.

As estudantes pesquisadas foram questionadas se gostam de ir para a escola (gráfico 18). Assim, 52,6% disseram que às vezes gostam e 47,4% disse que gosta. Nenhuma jovem disse não gostar da escola.

Gráfico 18 – Pergunta: “Você gosta de ir para a escola?”



Fonte: A autora

Em um estudo realizado em Santa Maria-RS com os jovens do ensino médio da rede pública daquela cidade, no ano de 2009 (TOMAZETTI et al, 2011, p. 84) quando perguntados se gostavam de ir para a escola, 78,11% afirmaram que sim, em contrapartida aos 15,14% que disseram que às vezes gostavam, um número oposto ao apresentado pela pesquisadas de São Borja. Isso talvez se explique não pelo fato

[18] Disponível em http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal. Acesso em ago 2016.
[19] Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192 Acesso em ago 2016.

das meninas do IFFAR desgostarem da escola, mas porque a carga de atividades e responsabilidades já empregadas a elas numa escola que integra o ensino médio a educação profissional seja maior.

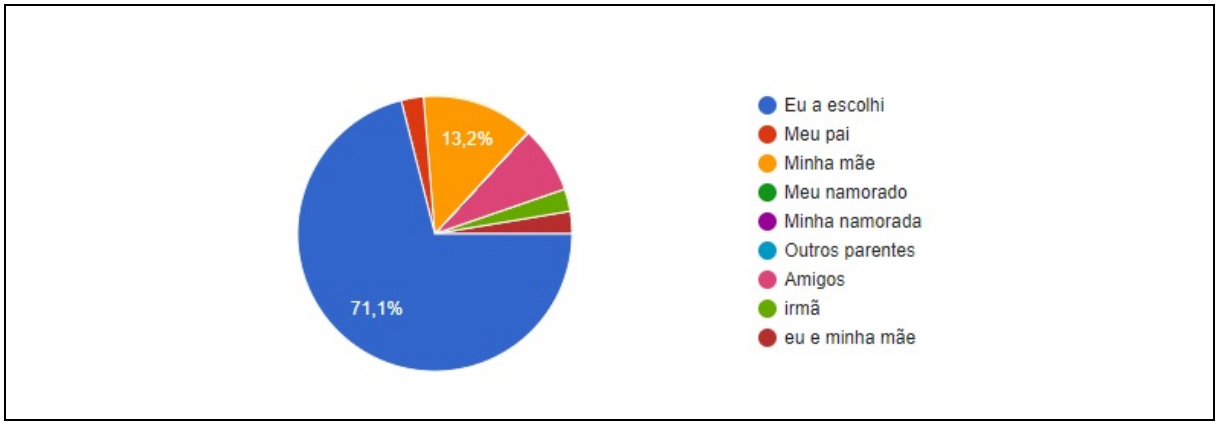
Para essas estudantes, matriculados no ensino médio integrado à educação profissional, o sentido de estudar em uma escola que não ofereça apenas a formação geral é a de ter uma formação mais qualificada. Nesse sentido, em pesquisa realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Wallau (2015, p. 118) verificou que "os estudantes visualizam o IF Farroupilha – SVS como uma instituição de educação com melhores condições de ensino para atendê-los, identificando aspectos do ensino integrado como importantes aliados para o aprendizado."

Nesse sentido, Kuenzer e Garcia (2013, p. 51) referem que as razões pelas quais os estudantes procuram o ensino médio integrado estão na influência dos pais, que entendem ser mais benéfico aos seus filhos cursarem ao mesmo tempo a educação básica e a educação profissional, e também a opção do próprio aluno. Assim, o estudante

> visualiza uma formação mais consistente, uma vez que tem como preocupação a escolha de um curso que o prepare para o trabalho e para a continuidade dos estudos. Alguns visualizam a possibilidade de continuar na mesma área do curso técnico e outros, a de arrumar um emprego para custear a continuidade dos estudos. (KUENZER e GARCIA, 2013, p. 52).

Essa influência direta dos genitores não apareceu na pesquisa realizada no *campus* São Borja, já que as estudantes quando questionadas sobre quem escolheu a escola e quem escolheu o curso técnico integrado que elas estudam, afirmaram que foram elas próprias em 71,1% dos casos. As mães apareceram apenas em 13,2% das respostas (gráfico19).

Gráfico 19 – Pergunta: “Quem escolheu o curso técnico integrado que você estuda atualmente?”



Fonte: A autora

Em outra pesquisa realizada, Carvalho (2010, p. 126) deixa claro que os objetivos dos estudantes de ensino médio integrado à educação profissional na escola por ele pesquisada são os de estudar em uma instituição que tem notório reconhecimento pela formação de qualidade que proporciona, além de alcançar índices altos de aprovação nos processos seletivos para ingresso no ensino superior. Também esse autor evidencia que a possibilidade dos estudantes mudarem de vida e as diferenças apresentadas entre a escola de educação profissional que frequentam em relação à escola anterior que estudavam também são fortes motivadores para o ingresso no ensino médio integrado.

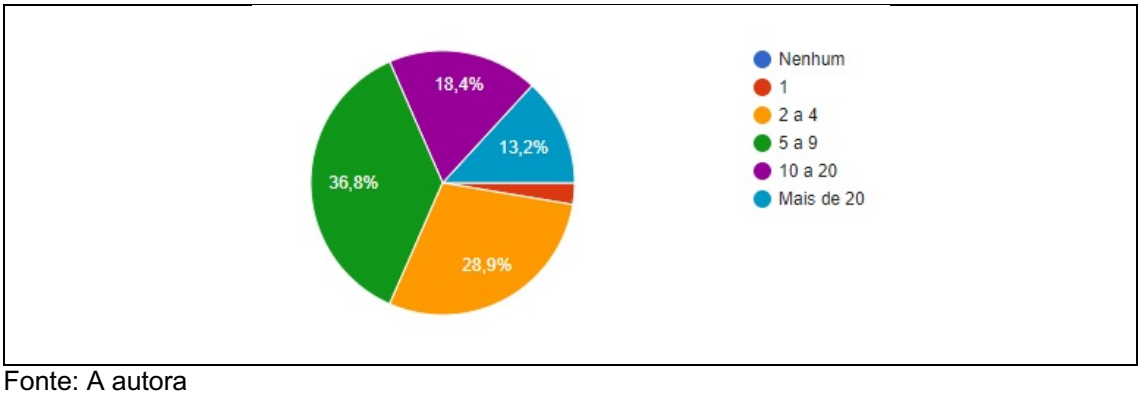
Essas questões aparecem de forma enfática também nas estudantes do IFFAR, já que elas afirmam notoriamente que escolheram a escola em razão do ensino técnico de qualidade e da possibilidade de obterem êxito nos exames de vestibular/ENEM que pretendem realizar. Mas por que então somente às vezes elas gostam de ir à escola? Será que não é porque a escola não está ligada exclusivamente a um espaço de obtenção de conhecimento, mas um local de vivências e realização de experiências? Talvez o modelo tradicional de ensino – ainda que integrado à educação profissional – não seja mais tão atrativo a essas estudantes quanto outras questões encontradas na escola. É o que Dayrell (2007) chamou de espaços intersticiais.

Segundo o autor, é no horário do intervalo, dos almoços, das trocas de docentes, da realização de conversas, dos corredores que o jovem encontra sentido e prazer em estar na escola. O gosto pelas relações interpessoais desenvolvidas na

escola encontra muito mais significado na atual juventude do que necessariamente a vontade de estudar.

Nesse sentido, as estudantes referiram que a maioria de seus amigos atuais elas conheceram no ensino médio (94,7%), que possuem poucos amigos (36,8% refere ter de cinco a nove amigos) e que costuma encontrá-los na escola (84,2%), na casa de algum deles (73,7%) ou em uma praça (52,6%). As opções área esportiva e shopping não apareceram como respostas certamente porque não há local desse tipo em São Borja.

Gráfico 20 – Pergunta: “Quantos amigos você tem?”



Fonte: A autora

Essas jovens que são marcadas por um cotidiano intenso, transformam o espaço escolar em um ambiente agradável para as amizades, os namoros, as trocas afetivas no período em que estão longe dos professores. A escola é, assim, um espaço de socialização dessas meninas que não vem isso como objetivo primordial, mas se beneficiam dessas oportunidades para resignificarem seu ensino médio.

Inclusive quando perguntadas se o namoro atrapalha na escola, elas foram unânimes em dizer que não, que acreditam que o namoro até ajude quando o casal é colega e pode estudar junto. Elas também foram praticamente unânimes em referir que a família sabe desse relacionamento e aceita, com exceção de uma das meninas em que o pai não sabe.

> *O namoro não interfere na escola, quando se namora deve saber que você precisa de tempo e isso é algo que se arruma quando você namora (caso esteja realmente disposta a isso). Saber diferenciar namoro de estudo é algo muito importante e isso também deve valer para ambos, pois tem vezes que não posso ver meu namorado por conta dos estudos e ele sempre me compreende e isso é algo fundamental.*

Nesse sentido, a família cumpre importante papel na vida das jovens não só como um elemento socializador como também regulador de suas condutas. São as famílias que, conforme já referido, oportunizam condições de estudo em tempo integral sem que as estudantes precisem ingressar imediatamente no mundo do trabalho, bem como são suas mães que representam a figura de maior relevância na sua formação. A escola parece também ter sentido na vida dessas jovens para dar orgulho aos seus familiares, em geral com escolaridade inferior a elas.

Essa escola, contudo, é constituída por diferentes gêneros, que (de)marcam espaços, sinalizam territórios e imprimem sentido nas suas vivências. Na próxima sessão, apresento como se organizou historicamente o patriarcado e a divisão sexual do trabalho, bem como essas categorias influenciam e condicionam a escolarização, vida profissional e pessoal das jovens pesquisadas.

4 ESCOLA, GÊNERO E DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO: RELAÇÕES EM UM CURSO DE INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

Este capítulo busca atender aos objetivos específicos elencados no projeto desta dissertação de: 1) verificar como ocorre a construção histórica das profissões tradicionalmente ocupadas pelos homens no mundo do trabalho e a sua relação com as jovens estudantes; e 2) identificar as relações que se estabelecem entre as jovens estudantes da escola, os colegas do sexo masculino, os/as docentes e a equipe diretiva a partir do seu local de fala, dando ênfase ao protagonismo juvenil.

Para isso, o capítulo está dividido em dois diferentes títulos, o primeiro tratando sobre a história do patriarcado e as históricas lutas feministas contra a dominação masculina. Já a segunda sessão trabalha com questões relativas a gênero, sexualidade e divisão sexual do trabalho.

4.1 RELAÇÕES DE GÊNERO NO PATRIARCADO: COMO SE APRENDE A SER MENINA?

Não há como se falar em juventude feminina sem debater as questões que envolvem a pergunta “o que é ser mulher?” e sem discutir o movimento feminista e sua luta histórica pelos direitos das mulheres. Assim, nesse subtítulo, discutirei como as questões de gênero e sexualidade são vivenciadas pelas jovens pesquisadas na sua vida pessoal e na escola, além de levantar aportes teóricos e fundamentos epistemológicos para (re)pensar a juventude feminina atual.

Escrever sobre as mulheres é dá-las um local onde nunca estiveram presentes na história: o de protagonistas. As mulheres foram silenciadas e confinadas como se participassem de uma massa homogênea de pessoas, como se não tivessem história ou como se não participassem dela. Perrot (2015, p. 16) refere que “nesse silêncio profundo, é claro que as mulheres não estão sozinhas. Ele envolve o continente perdido das vidas submersas no esquecimento qual se anula a massa da humanidade. Mas é sobre elas que o silêncio pesa mais.”

Isso acontece muito provavelmente porque historicamente às mulheres foi reservado o espaço do privado, enquanto aos homens o do público. Essa dicotomia, para Biroli (2014, p. 32), “é uma forma de isolar a política das relações de poder da vida cotidiana, negando e desinflando o caráter político e conflitivo das relações de

trabalho e familiares.” Em razão desse apagamento político das mulheres da história é que elas deixaram poucos vestígios de suas vidas. As informações sobre o passado acabam sendo repassadas, de forma fragmentada, dispersa, por terceiros, impondo que se faça uma análise do que efetivamente se trata de realidade concreta daquilo que é representação ideológica da natureza feminina. (VAQUINHAS, 2015,p. 338)

Assim, para Perrot (2009, p. 112)

> o esquecimento de que as mulheres tem sido objeto não é uma simples perda de memória acidental e contingente, mas o resultado de uma exclusão consecutiva à própria definição de história, gesto público dos poderes, dos eventos e das guerras. Excluídas da cena pública pelas funções ditadas pela ‘natureza’ e pela vontade dos deuses/de Deus, as mulheres não podiam aparecer nela a não ser como figurantes mudas, penetrando por arrombamento ou a título de exceção – as mulheres ‘excepcionais’, heroicas, santas ou escandalosas – relegando à sombra a massa de outras mulheres.

De acordo com Auad (2003, p. 21) não é possível afirmar que tenham existido sociedades matriarcais, ou seja, sociedades em que as mulheres tivessem poder preponderante e autoridade. Contudo, também não é possível dizer que ao longo da história da humanidade, nas mais diferentes civilizações, as mulheres não tenham tido autonomia. Isto porque, nas sociedades consideradas primitivas, a partir do conhecimento dos seus corpos, as mulheres detinham conhecimentos sobre os ciclos da natureza e talvez, por isso, podem ser consideradas as primeiras detentoras de conhecimentos agrícolas.

De outro norte, Eisler (2007) propõe uma nova leitura sobre a história das mulheres pré-históricas a partir da arqueologia. Para a autora, desde o paleolítico, junto às pinturas rupestres e aos cemitérios, as esculturas femininas registram a associação da mulher com o ato de dar e suster a vida. Prova disso é a Vênus de Willendorf, uma estatueta feminina, com formas avantajadas, que data de cerca de 24.000 a.C. (Figura 3). Semelhante a ela foram localizadas várias outras, na extensão que vai dos Balcãs à Sibéria. Para Eisler toda essa gama arqueológica comprova que para as pessoas do paleolítico começa a surgir uma consciência do existir diante da natureza e de outros seres humanos, além de um importante mistério, que é o fato de que a mulher é que promove a vida por meio do seu corpo (2007, p. 49).

Figura 3 – Vênus de Willendorf

Fonte: https://arthistoryproject.com/timeline/prehistory/venus-of-willendorf/ Acesso em mai 2018.

De outro sentido, enfatiza Auad (2003, p. 22) que com o desenvolvimento das sociedades onde a caça passa a ser uma atividade primordial de sobrevivência, consubstancia-se a competitividade e a supremacia masculina. Somente em algum momento do período neolítico (iniciado no ano 7000 a.C.) é que os homens passam a compreender que fazem parte do processo de reprodução e que as mulheres não geram os filhos exclusivamente por força dos deuses. Desse modo, data desse momento o início do controle da sexualidade feminina e o casamento, já que a transmissão da herança genética e material passa a ser visto como algo importante.

Já Eisler (2007, p. 52) acredita que após a revolução agrária e o início do processo de sedentarismo humano do neolítico, não necessariamente ocorreu um processo de dominação masculina, o que é a visão predominante em razão do advento da propriedade privada e da escravidão. A autora, contudo, defende a tese de que na pré-história vivia-se em igualdade, num sistema de parceria e cooperação entre homens e mulheres.

> A maioria do que aprendemos a considerar como nossa evolução cultural na verdade são interpretações. (...) Essas interpretações são, na maioria das vezes, uma projeção da visão de mundo dominadora ainda vigente. São conclusões tiradas a partir de dados fragmentados, interpretados de modo a conformar-se ao modelo tradicional da nossa evolução cultural como sendo uma progressão linear do 'homem primitivo' até o chamado 'homem civilizado' que, apesar de suas muitas diferenças, partilham do mesmo interesse em matar e dominar (EISLER, 2007, p. 58).

Para Eisler, o problema da visão dominadora e androcêntrica é que quando alguns vestígios levaram a crer que a sociedade pré-histórica não era patriarcal, os

estudiosos do século XIX, início do século XX, passaram a supor que ela era então matriarcal. Quando também essa afirmação não se confirmou eles compreenderam que então a dominação masculina sempre deve ter sido uma norma das sociedades humanas. Contudo, como já referido, Eisler afirma que hoje há importantes evidências que não se sustentam nessa visão binária e que, portanto, as sociedades pré-patriarcais eram igualitárias.

Não se sabendo com certeza a origem do patriarcado, certo é que para os gregos as mulheres já eram consideradas inferiores aos homens, passando toda sua vida sob dependência do pai, do marido, do filho ou de um tutor. Apesar disso, conforme a cidade poderia variar a condição dessas mulheres, que tinham um pouco mais de liberdade e de exercício político em Esparta, o que não ocorria em Atenas, onde as mulheres tinham funções bem específicas na sociedade, como assegurar a continuação da família com a concepção de um filho legítimo do marido (AUAD, 2003, p. 26).

Entende-se que parte dessa compreensão vem dos mitos gregos, como o Mito de Héstia. Essa deusa é a tida como de maior virtude, generosidade e compaixão (SEARS, 2015, p. 96). Ela é considerada a deusa do lar, da família e da arquitetura e é pouco lembrada entre os demais deuses gregos, sendo um sinal de que a “dona de casa” é uma eterna esquecida. “O mito de Héstia é o mito de um estereótipo de gênero, uma ideia padronizada que circula com frequência nas mais diversas instâncias da sociedade: a ideia de que as mulheres são naturalmente donas de casa”. (NOGUEIRA, 2017, p. 22)

Os gregos retrataram as mulheres das mais diferentes formas. Platão, em “A República” (2007, p. 52) sugere que as mulheres possam ter o mesmo tipo de educação que os homens quando diz que “se exigimos das mulheres os mesmos serviços que dos homens, precisamos fornecer-lhes o mesmo tipo de educação”. Contudo, na mesma obra a mulher nunca é referida quando se trata de ocupação dos espaços públicos e da política. Ele invoca a inferioridade da natureza feminina para hierarquizar o papel atribuído a ambos gêneros. O pensamento de Platão certamente estruturou, em boa parte, a desigualdade entre homens e mulheres no mundo ocidental.

Essa diferenciação é encontrada em várias outras obras clássicas da literatura grega. Em geral a maioria dos textos em que se discute o papel da mulher na antiguidade faz referência à exclusão política, subordinação e reclusão doméstica a

que elas eram submetidas pelos homens. Contudo, o que chama atenção é que na maioria das obras literárias gregas do período clássico as mulheres aparecem como protagonistas, heroínas ou exercendo ações exclusivas masculinas, como rainhas das *pólis* (como Clitemnestra, na tragédia Agamemnon de Ésquilo), infanticidas (como Medéia, na tragédia homônima de Eurípedes), homicidas (como Eléctra, na tragédia Coéforas de Ésquilo, que induz seu irmão a matar a mãe), desafiadoras da lei (como Antígona, na tragédia homônima de Sófocles). Assim, parece que o apagamento das gregas é um ideal masculino da época, mas que não se reverte na literatura e teatro baseados na mitologia. Neles as mulheres assumem condições diferenciadas, em geral em papéis que as levam a finais evidentemente trágicos.

Também o discurso religioso judaico-cristão historicamente sempre colocou a mulher como inferior e submissa ao homem.

> A principal mensagem do conjunto de mitos produzidos por uma sociedade de pastores e guerreiros nômades, fortemente patriarcal e patrilinear como demonstram as genealogias do Gênesis, imbuída de uma ideologia machista, refere-se exatamente à questão da mulher vista como um ser extremamente perigoso, necessitando, portanto, ser fortemente controlada. (LARAIA, 1997, p. 159)

Isso fica marcado no mito do surgimento da humanidade que está em Gênesis[20]. Segundo a Bíblia (Gênesis, 1,27), no sétimo dia Deus teria criado o homem

---

[20] Optei por transcrever na íntegra nessa nota de rodapé o texto contido nos capítulos 1, 2 e 3 de Gênesis para que seja efetivamente visível ao leitor/leitora como o mito judaico-cristão da criação da humanidade estrutura o patriarcado e a ideia de submissão da mulher como algo de sua própria natureza e descendência de Eva. Contém grifos meus nas principais partes que trazem a criação de Eva, a possibilidade da existência de Lilith na mitologia, a submissão feminina e a divisão sexual do trabalho (Adão produz o pão para comê-lo enquanto Eva é a mãe de todos os viventes).
"No princípio criou Deus o céu e a terra. E a terra era sem forma e vazia; e havia trevas sobre a face do abismo; e o Espírito de Deus se movia sobre a face das águas. E disse Deus: Haja luz; e houve luz. E viu Deus que era boa a luz; e fez Deus separação entre a luz e as trevas. E Deus chamou à luz Dia; e às trevas chamou Noite. E foi a tarde e a manhã, o dia primeiro. E disse Deus: Haja uma expansão no meio das águas, e haja separação entre águas e águas. E fez Deus a expansão, e fez separação entre as águas que estavam debaixo da expansão e as águas que estavam sobre a expansão; e assim foi. E chamou Deus à expansão Céus, e foi a tarde e a manhã, o dia segundo. E disse Deus: Ajuntem-se as águas debaixo dos céus num lugar; e apareça a porção seca; e assim foi. E chamou Deus à porção seca Terra; e ao ajuntamento das águas chamou Mares; e viu Deus que era bom. E disse Deus: Produza a terra erva verde, erva que dê semente, árvore frutífera que dê fruto segundo a sua espécie, cuja semente está nela sobre a terra; e assim foi. E a terra produziu erva, erva dando semente conforme a sua espécie, e a árvore frutífera, cuja semente está nela conforme a sua espécie; e viu Deus que era bom. E foi a tarde e a manhã, o dia terceiro. E disse Deus: Haja luminares na expansão dos céus, para haver separação entre o dia e a noite; e sejam eles para sinais e para tempos determinados e para dias e anos. E sejam para luminares na expansão dos céus, para iluminar a terra; e assim foi. E fez Deus os dois grandes luminares: o luminar maior para governar o dia, e o luminar menor para governar a noite; e fez as estrelas. E Deus os pôs na expansão dos céus para iluminar a terra, E para governar o dia e a noite, e para fazer separação entre a luz e as trevas; e viu Deus que era bom. E foi a tarde e a manhã, o dia quarto. E disse Deus: Produzam as águas abundantemente répteis de alma vivente; e voem as aves sobre a face da expansão dos céus. E Deus criou as grandes baleias, e todo o réptil de alma vivente que as águas abundantemente produziram conforme as suas espécies; e toda a ave de asas conforme a sua espécie; e viu Deus que era bom. E Deus os abençoou, dizendo: Frutificai e multiplicai-vos, e enchei as águas nos mares; e as aves se multipliquem na terra. E foi a tarde e a manhã, o dia quinto. E disse Deus: Produza a terra alma vivente conforme a sua espécie; gado, e répteis e feras da terra conforme a sua espécie; e assim foi. E fez Deus as feras da terra conforme a sua espécie, e o gado conforme a sua espécie, e todo o réptil da terra conforme a sua espécie; e viu Deus que era bom. E disse Deus: **Façamos o homem à nossa imagem, conforme a nossa semelhança**; e domine sobre os peixes do mar, e sobre as aves dos céus, e sobre o gado, e sobre toda a terra, e sobre todo o réptil que se move sobre a terra. E criou Deus o homem à sua imagem; **à imagem de Deus o criou; homem e mulher os criou. E Deus os abençoou, e Deus lhes disse: Frutificai e multiplicai-vos, e enchei a terra**, e sujeitai-a; e dominai sobre os peixes do mar e sobre as aves dos céus, e sobre todo o animal que se move sobre a terra. E disse Deus: Eis que vos tenho dado toda a erva que dê semente, que está

e a mulher a sua imagem. Essa interpretação é dissidente da mais tradicional que aduz que Deus teria criado o homem a partir do pó e a mulher a partir de uma de suas costelas, e que consta em Gênesis 2. Por essa primeira leitura assim como os outros animais, os humanos teriam sido feitos em par, um macho e uma fêmea. A primeira mulher de Adão, antes de Eva, teria sido então Lilith, figura bastante conhecida da antiga tradição judaica e que não teria se submetido à dominação masculina, razão pela qual toda menção explícita e ela teria sido removida da Bíblia (NOGUEIRA, 2017).

---

sobre a face de toda a terra; e toda a árvore, em que há fruto que dê semente, ser-vos-á para mantimento. E a todo o animal da terra, e a toda a ave dos céus, e a todo o réptil da terra, em que há alma vivente, toda a erva verde será para mantimento; e assim foi. E viu Deus tudo quanto tinha feito, e eis que era muito bom; e foi a tarde e a manhã, o dia sexto. (Gênesis 1:1-31) Assim os céus, a terra e todo o seu exército foram acabados. E havendo Deus acabado no dia sétimo a obra que fizera, descansou no sétimo dia de toda a sua obra, que tinha feito. E abençoou Deus o dia sétimo, e o santificou; porque nele descansou de toda a sua obra que Deus criara e fizera. Estas são as origens dos céus e da terra, quando foram criados; no dia em que o Senhor Deus fez a terra e os céus, E toda a planta do campo que ainda não estava na terra, e toda a erva do campo que ainda não brotava; porque ainda o Senhor Deus não tinha feito chover sobre a terra, e não havia homem para lavrar a terra. Um vapor, porém, subia da terra, e regava toda a face da terra. **E formou o Senhor Deus o homem do pó da terra, e soprou em suas narinas o fôlego da vida; e o homem foi feito alma vivente.** E plantou o Senhor Deus um jardim no Éden, do lado oriental; e pôs ali o homem que tinha formado. E o Senhor Deus fez brotar da terra toda a árvore agradável à vista, e boa para comida; e a árvore da vida no meio do jardim, e a árvore do conhecimento do bem e do mal. E saía um rio do Éden para regar o jardim; e dali se dividia e se tornava em quatro braços. O nome do primeiro é Pisom; este é o que rodeia toda a terra de Havilá, onde há ouro. E o ouro dessa terra é bom; ali há o bdélio, e a pedra sardônica. E o nome do segundo rio é Giom; este é o que rodeia toda a terra de Cuxe. E o nome do terceiro rio é Tigre; este é o que vai para o lado oriental da Assíria; e o quarto rio é o Eufrates. E tomou o Senhor Deus o homem, e o pôs no jardim do Éden para o lavrar e o guardar. E ordenou o Senhor Deus ao homem, dizendo: De toda a árvore do jardim comerás livremente, Mas da árvore do conhecimento do bem e do mal, dela não comerás; porque no dia em que dela comeres, certamente morrerás. E disse o Senhor Deus: **Não é bom que o homem esteja só; far-lhe-ei uma ajudadora idônea *para* ele.** Havendo, pois, o Senhor Deus formado da terra todo o animal do campo, e toda a ave dos céus, os trouxe a Adão, para este ver como lhes chamaria; e tudo o que Adão chamou a toda a alma vivente, isso foi o seu nome. E Adão pôs os nomes a todo o gado, e às aves dos céus, e a todo o animal do campo; mas para o homem não se achava ajudadora idônea. **Então o Senhor Deus fez cair um sono pesado sobre Adão, e este adormeceu; e tomou uma das suas costelas, e cerrou a carne em seu lugar; E da costela que o Senhor Deus tomou do homem, formou uma mulher, e trouxe-a a Adão. E disse Adão: Esta é agora osso dos meus ossos, e carne da minha carne; esta será chamada mulher, porquanto do homem foi tomada.** Portanto deixará o homem o seu pai e a sua mãe, e apegar-se-á à sua mulher, e serão ambos uma carne. E ambos estavam nus, o homem e a sua mulher; e não se envergonhavam. (Gênesis 2:1-25) Ora, a serpente era mais astuta que todas as alimárias do campo que o SENHOR Deus tinha feito. E esta disse à mulher: É assim que Deus disse: Não comereis de toda a árvore do jardim? E disse a mulher à serpente: Do fruto das árvores do jardim comeremos, Mas do fruto da árvore que está no meio do jardim, disse Deus: Não comereis dele, nem nele tocareis para que não morrais. Então a serpente disse à mulher: Certamente não morrereis. Porque Deus sabe que no dia em que dele comerdes se abrirão os vossos olhos, e sereis como Deus, sabendo o bem e o mal. E viu a mulher que aquela árvore era boa para se comer, e agradável aos olhos, e árvore desejável para dar entendimento; **tomou do seu fruto, e comeu, e deu também a seu marido, e ele comeu com ela.** Então foram abertos os olhos de ambos, e conheceram que estavam nus; e coseram folhas de figueira, e fizeram para si aventais. E ouviram a voz do Senhor Deus, que passeava no jardim pela viração do dia; e esconderam-se Adão e sua mulher da presença do Senhor Deus, entre as árvores do jardim. E chamou o Senhor Deus a Adão, e disse-lhe: Onde estás? E ele disse: Ouvi a tua voz soar no jardim, e temi, porque estava nu, e escondi-me. E Deus disse: Quem te mostrou que estavas nu? Comeste tu da árvore de que te ordenei que não comesses? Então disse Adão: **A mulher que me deste por companheira, ela me deu da árvore, e comi. E disse o Senhor Deus à mulher: Por que fizeste isto? E disse a mulher: A serpente me enganou, e eu comi.** Então o Senhor Deus disse à serpente: Porquanto fizeste isto, maldita serás mais que toda a fera, e mais que todos os animais do campo; sobre o teu ventre andarás, e pó comerás todos os dias da tua vida. E porei inimizade entre ti e a mulher, e entre a tua semente e a sua semente; esta te ferirá a cabeça, e tu lhe ferirás o calcanhar. **E à mulher disse: Multiplicarei grandemente a tua dor, e a tua conceição; com dor darás à luz filhos; e o *teu desejo será para o teu marido, e ele te dominará*. E a Adão disse: Porquanto deste ouvidos à voz de tua mulher**, e comeste da árvore de que te ordenei, dizendo: Não comerás dela, maldita é a terra por causa de ti; com dor comerás dela todos os dias da tua vida. Espinhos, e cardos também, te produzirá; e comerás a erva do campo. **No suor do teu rosto comerás o teu pão, até que te tornes à terra; porque dela foste tomado; porquanto és pó e em pó te tornarás. E chamou Adão o nome de sua mulher Eva; porquanto *era a mãe de todos* os viventes.** E fez o Senhor Deus a Adão e à sua mulher túnicas de peles, e os vestiu. Então disse o Senhor Deus: Eis que o homem é como um de nós, sabendo o bem e o mal; ora, para que não estenda a sua mão, e tome também da árvore da vida, e coma e viva eternamente, O Senhor Deus, pois, o lançou fora do jardim do Éden, para lavrar a terra de que fora tomado. E havendo lançado fora o homem, pôs querubins ao oriente do jardim do Éden, e uma espada inflamada que andava ao redor, para guardar o caminho da árvore da vida. (Gênesis 3:1-24)"

Lilith teria reivindicado a igualdade não aceitando praticar relações sexuais com Adão por cima, abandonando, assim, o paraíso[21]. Nesse sentido, Lilith representa uma ameaça à submissão das mulheres nas religiões patriarcais e se torna miticamente o oposto à Eva. Há autores que compreendem que Lilith teria sido removida da Bíblia no Concílio de Niceia, em 325 d.C. e outros que afirmam que isso só ocorreu definitivamente no concílio de Trento no Século XVI (NOGUEIRA, 2017, p. 124). Nesse sentido, Nogueira afirma que a Igreja Católica Apostólica Romana apostou no patriarcado preferindo deixar Eva como a raiz da existência feminina, evitando que o sentimento de igualdade, autonomia e a não submissão aos homens servissem de exemplo para as demais mulheres.

Eva confirmaria, portanto, o domínio masculino, já que teria surgido a partir da costela de Adão. Ela seria, assim, parte *dele,* propriedade dele, feita *para* ele. Lilith por ter a mesma origem de Adão não poderia se submeter a ele, diferente de Eva, criada como uma segunda categoria de seres humanos. Além disso, o mito de Eva também traz a figura feminina como o modelo de manipulação, tendo em vista que, para obter o conhecimento divino morde o fruto proibido e instiga que Adão faça o mesmo, o que os leva a serem expulsos do paraíso. A expulsão do casal do Jardim do Eden é um mito de origem judaica mas que se relaciona diretamente com o mito grego da Caixa de Pandora[22], que também coloca a mulher como figura central da desobediência e da curiosidade. Nesse sentido, o sexismo existente nos mitos da criação da humanidade fazem colocar a culpa pelo “pecado original”, na versão judaica, e por todos os “males do mundo”, na versão grega, às mulheres, sendo os homens-vítimas que precisam cuidá-las e mantê-las subjugadas.

> Vale mencionar que o termo “homem” não substitui a categoria “marido”, mas “mulher” é usado como sinônimo de “esposa”. Por quê? Porque a tese defendida na mitologia judaico cristã é a de que o homem se torna esposo, a mulher nasce mulher. Em outros termos, a mulher nasce pronta e apta para

[21] Essas informações teriam sido suprimidas da Bíblia e constariam hoje no Alfabeto de Bem Sirá, do Século VII, conforme aduz Nogueira (2017, p. 125).

[22] Em razão da transcrição literal da nota de rodapé anterior e a semelhança com o mito grego da Caixa de Pandora, optei também em trazê-lo na íntegra para elucidar o/a leitor/leitora.

“Depois de criar o homem, Prometeu deu a ele o dom do fogo – desobedecendo deliberadamente uma ordem de Zeus. Mesmo depois de castigar Prometeu pela insolência, Zeus estava descontente com a força que os homens haviam obtido o dom do fogo. Assim, concebeu um plano para infligir um poderoso ponto fraco sobre os homens. Entra em cena a mulher. Até esse momento, de acordo com os mitos, as mulheres mortais não existiam. Zeus ordenou a Hefesto que moldasse uma mulher com argila e água. O resultado foi a maior escultura já criada. (...) À mulher foi dada a beleza, junto com a luxúria, roupas esplêndidas, joias brilhantes e os dons da música, da graça, da destreza e do charme. Além disso, a mulher recebeu as artes da sedução e da astúcia. Essas características foram misturadas para criar uma perigosa tentação à qual o homem seria incapaz de resistir. O seu nome era Pandora. Os deuses deram à Pandora uma caixa lacrada e lhe disseram que era um presente para o homem. No entanto, não disseram o que a caixa continha e não demorou muito tempo para que a curiosidade levasse a melhor sobre ela Pandora abriu a caixa e de dentro dela escaparam todas as pragas da humanidade: doença, dor, loucura, inveja, tristeza e morte. Ao recolocar a tampa com pressa, Pandora prendeu a esperança que foi tudo que restou na caixa.” (SEARS, 2015, p. 30-31)

> exercer o seu papel. Não existem outros caminhos para percorrer que não os já estipulados – o que, além de limitar seus movimentos e possibilidades, submete o sexo feminino aos desígnios aqui chamados de "culpa de Eva" e "herança de Eva". (NOGUEIRA, 2017, p. 129).

Ainda dentro do discurso religioso, Perrot (2015, p.84) firma que o catolicismo é macho e clerical, ou seja, impede que as mulheres exerçam atividades ligadas ao sacerdócio e ao latim, pois só os homens é que historicamente detinham o poder, o sagrado e o saber. Às mulheres resta apenas a prece, a santidade e o convento das virgens, em nome da figura sagrada de Virgem Maria, o antídoto ao pecado original de Eva. A autoridade de pregação dos clérigos é dos homens, reservando às mulheres a plateia muda, o silêncio.

Para Eisler (2007, p. 187), a existência de evangelhos apócrifos demonstra que a Igreja, em um dado momento, preocupou-se com a figura feminina e com os espaços em que as mulheres ocupavam no espaço público. Para ela, os evangelhos apócrifos[23] foram banidos porque demonstravam que o acesso à divindade não dependia de hierarquia. Esses escritos traziam a figura de Maria Madalena, que teria sido prostituta, como uma das figuras mais importantes do movimento cristão primitivo. Teria sido ela que, após a morte de Jesus, teve coragem de enfrentar Pedro enquanto chefe de uma nova organização religiosa. Além disso, o início do cristianismo teria se dado a partir de algumas pequenas seitas que tinham mulheres como discípulas, profetizas, fundadoras e líderes – tudo isso em respeito a aquilo que Jesus teria pregado, como o respeito a igualdade, a compaixão a gentileza e o amor.

> Esses primeiros cristãos não apenas ameaçavam o poder crescente dos "patriarcas da igreja", mas constituíam também um desafio frontal a família dominada pelo homem. Suas visões solapavam a autoridade do homem sobre a mulher como fruto do ordenamento divino, sobre a qual estava estruturada a família patriarcal. (EISLER, 2007, p. 191)

Eisler explica então que ocorreu no mundo ocidental uma mudança sistêmica, já que no mundo clássico romano surgiram contornos de uma nova era. Aquilo que inicialmente começou como pequenos cultos misteriosos liderados em boa parte por mulheres tornou-se a nova religião do Ocidente. Assim, "em vez de ser um espírito absoluto, tanto mãe como pai, Deus agora tornava-se explicitamente masculino"

[23] Os Evangelhos apócrifos são uma coletânea de textos vetados no Primeiro Concílio de Niceia e, portanto, não reconhecidos pelo cristianismo ortodoxo, tendo sido excluídos do Novo Testamento.

(2007, p. 195). Dessa forma, os textos tidos como heréticos foram então definitivamente suprimidos da Bíblia e, continuamente, a figura feminina foi sendo relegada para um espaço de subordinação.

Durante a idade média as mulheres passam a ser recolhidas nos conventos – o que é uma alternativa quase libertária para aquelas que não gostariam de se casar ou para as que estavam privadas do apoio masculino envolvido nas guerras. Além disso, a Igreja ao mesmo tempo em que acolhe muitas, persegue tantas outras, as consideradas “feiticeiras”. Dessa forma, milhares de mulheres foram torturadas, mortas queimadas em fogueiras, naquilo que foi considerado “caça às bruxas”, mas que sob o manto da religião e da defesa da fé perseguia muitas vezes por razões políticas. (COLLING, 2014, p. 68)

De geração em geração, desde a antiguidade, as mulheres detinham saberes de curandeirismo e eram as parteiras. Durante a Idade Média esses conhecimentos e práticas se aprofundaram, fazendo com que as mulheres passassem a simbolizar uma ameaça. Isso porque é também nesse momento histórico que a medicina começa a se estruturar em espaços formais de conhecimento, como as universidades e o que as mulheres sabiam sobre anatomia e ervas que curavam deveria ser reservado ao saber médico – e não mais ao popular. Quando a transição entre o saber popular para o científico se efetiva quem passa a dominar a medicina são os homens, restando às mulheres que dominavam os processos de cura de doenças e de nascimentos um papel de marginalidade. (AUAD, 2003, p. 36)

A Igreja Católica tornou-se a instituição mais poderosa hierarquizada durante o período medieval, criando a Inquisição a partir do Concílio de Verona, em 1183. Durante quatro séculos de perseguição as mulheres foram afastadas das universidades, milhares foram mortas e houve o apogeu da discriminação feminina. (ROCHA, 2009, p. 88) Em 1484 é lançado o *Malleus Maleficarum,* traduzido como o Martelo das Feiticeiras. Os autores o dividem em três partes: na primeira, relatam a ligação do demônio com a bruxaria; na segunda como lidar com essas questões no dia a dia; e na terceira em como processar, julgar e cumprir as sentenças contra as pessoas tidas como bruxas. A obra é clara em aduzir que a mulher era a principal praticante de bruxaria e respalda, então, a todos os julgamentos que ocorreram até o século XVIII e que mataram cerca de cem mil pessoas, sendo que 90% mulheres, principalmente na Europa (PERROT, 2015, p. 89). Nesse sentido, o extrato abaixo do Martelo das Feiticeiras, de Kraemer e Spencer, reforça a ideia de que as mulheres

são as praticantes da bruxaria por natureza, em razão da sua própria essência de serem mais supersticiosas que os homens, possuírem pouca fé, serem traiçoeiras e faladeiras. Senão vejamos:

> É um fato que o maior número de praticantes de bruxaria é encontrado no sexo feminino. Fútil é contradizê-lo: afirmamo-lo com respaldo na experiência real, no testemunho verbal de pessoas merecedoras de crédito. (...) Outros tem proposto ainda muitas outras razões para explicar o maior número de mulheres supersticiosas que os homens. E a primeira está em sua maior credulidade; e já que o principal objetivo do diabo é corromper a fé prefere então atacá-las. (...) A segunda razão é que as mulheres são, por natureza, mais impressionáveis e mais propensas a receberem influências do espírito descorporificado; e quando se utilizam com correção dessa qualidade tornam-se virtuosíssimas, mas quando a utilizam para o mal tornam-se absolutamente malignas. A terceira razão é que, possuidoras de línguas traiçoeiras, não se abstêm de contar as suas amigas tudo o que aprendem através das artes do mal; e, por serem fracas, encontram modo fácil e secreto de se justificarem através da bruxaria. (KRAEMER e SPENCER, 1991. p. 112-115)

Também a obra, entre outras coisas, reforça a "má formação" feminina, referenciando os escritos bíblicos de Gênesis 2, de que a mulher foi feita a partir de uma costela de Adão. Sendo a costela curva, ela seria oposta a retidão de caráter encontrada nos homens, razão pela qual também as mulheres estariam então mais propensas a negarem sua fé e a praticarem bruxaria.

> Mas a razão natural está em que a mulher é mais carnal do que o homem, o que se evidencia pelas suas muitas abominações carnais. E convém observar que houve uma falha na formação da primeira mulher, por ter sido ela criada a partir de uma costela recurva, ou seja uma costela do peito, cuja curvatura é, por assim dizer, contrária à retidão do homem. E, como em virtude dessa falha, a mulher é animal imperfeito, sempre decepciona a mente. (...) Portanto, a mulher perversa é, por natureza, mais propensa a hesitar sua fé e, consequentemente, mais propensa a abjurá-la – fenômeno que conforma a raiz da bruxaria. (KRAEMER e SPENCER, 1991. p. 115-116)

Dessa forma, o *Malleus Maleficarum*, torna-se um dos escritos mais importantes para se compreender efetivamente as interpretações dadas pelos homens do período medieval à Bíblia e de como isso forjou a construção do que se tem hoje pelo patriarcado. Da visão pré-histórica da mulher como símbolo da fertilidade, nesse momento ela torna-se a primeira e maior pecadora, aquela que causa ações maléficas à natureza, aos animais e aos homens. Assim, "as perversas heranças que refletem os sentimentos misóginos e machistas da idade média perduram ainda nos dias de hoje, gravadas no subconsciente coletivo, fazendo com que até nós mulheres sejamos algozes de nós mesmas." (ROCHA, 2009, p. 90)

Dessa forma, quando o período de caça às bruxas finalmente terminou, já no Século XVIII, a condição feminina havia passado por grandes transformações. Isso porque elas possuíam uma sexualidade desmedida, subversiva. Muitas feiticeiras subvertiam sua condição de idade e faziam sexo mesmo após a menopausa, algo impensado para a Igreja que compreendia as relações sexuais exclusivamente como meio reprodutivo. Além disso, elas também subvertiam os gestos, já que colocando-se ao lado de Lilith, ousavam fazer sexo por cima dos homens, invertendo a única posição possível para a Igreja, em que as mulheres deveriam estar deitadas e os homens sobre elas. “Na condenação das feiticeiras, a dimensão erótica é essencial. Elas encarnam a desordem dos sentidos, a parte maldita numa sociedade que ordena os corpos.”(PERROT, 2015, p. 90)

Assim, tem-se que a Inquisição teria sido necessária para lastrear o vindouro sistema capitalista, pois quando foi necessário o enfrentamento de largas jornadas de trabalho nas fábricas, os corpos já haviam sido moldados e o controle sobre a sexualidade feminina já tinha acontecido (AUAD, 2003, p. 37). Mas algumas mulheres do medievo foram audaciosas e assumiram posturas de enfrentamento ao machismo e a misoginia de seu tempo. Assim, pode-se dizer que as primeiras manifestações de mulheres na luta pela igualdade surgiram logo após o renascimento, com a escritora Christine de Pizan (1363-1431) com a obra “A cidade das mulheres” em que questiona a autoridade masculina dos grandes pensadores que contribuíram para formar uma tradição misógina.

Christine luta contra a concepção de que as mulheres são seres frágeis, que são dominadas por vícios e tenta rejeitar essa ideia dos homens se utilizando da literatura da mesma forma que eles faziam – esse campo era eminentemente masculino e muito fechado às mulheres, com raras exceções. Christine é uma delas e provavelmente a primeira a retratar aspectos relativos à condição feminina da época, incitando a reflexão e uma nova visão sobre as mulheres, ou seja, o seu reconhecimento como ser humano igual ao homem (NERI, 2013).

Sinale-se que nem mesmo o iluminismo, corrente filosófica que rompia com as concepções religiosas do antigo regime e impunha o reconhecimento da racionalidade como propulsora do conhecimento, foi capaz de romper com a subestimação das mulheres. A segunda metade do Século XVIII foi marcada por esse importante movimento intelectual, que buscava a razão para superar a fé e que fundamentou as revoluções burguesas.

> As revoluções burguesas foram movimentos revolucionários, caracterizados por transformações radicais ocorridas na estrutura da sociedade, que superaram a ordem feudal e construíram a ordem capitalista por meio de um novo Estado controlado pela burguesia. E, para as mulheres, poderia significar a tão sonhada emancipação. Os escritores e filósofos iluministas, às vésperas da Revolução Francesa, exploraram a emancipação feminina nos seus programas políticos, reivindicando o direito à cidadania e à valorização do desempenho da mulher no mundo masculino. (ROCHA, 2009, p. 116)

Um dos principais documentos publicados após a Revolução Francesa e que trouxe como corolário os princípios da igualdade, liberdade e fraternidade – a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1791) não rompeu, contudo, com a visão androcêntrica da sociedade e tampouco cumpriu com as promessas de igualar homens e mulheres. Assim, no mesmo ano da aprovação pela Assembleia Francesa da referida Declaração, Olympe de Gouges propôs na assembleia a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, sendo a transcrição do primeiro documento para o feminino com o acréscimo de alguns significativos artigos, como o que garantia liberdade de falar em público e de exercício de atividade pública para as mulheres[24], o que garantia às mulheres a possibilidade de indicação do nome do pai de seus filhos, ainda que isso possa afrontar os preconceitos[25], e o que conclama as mulheres para exigirem seus direitos:

> Mulher, desperta. A força da razão se faz escutar em todo o Universo. Reconhece teus direitos. O poderoso império da natureza não está mais envolto de preconceitos, de fanatismos, de superstições e de mentiras. A bandeira da verdade dissipou todas as nuvens da ignorância e da usurpação. O homem escravo multiplicou suas forças e teve necessidade de recorrer às tuas, para romper os seus ferros. Tornando-se livre, tornou-se injusto em relação à sua companheira.(GOUGES, 1791)

Mas, conforme Miguel (2014, p. 20), o esforço de Gouges não alcançou suas intenções. Do contrário, o parlamento francês rejeitou a proposta de igualdade política entre os sexos, com consequente proibição de associações femininas e participação das mulheres na vida pública, tendo elas sido acusadas de serem contra a Revolução. Exemplo disso foi a própria Gouges, guilhotinada em 1793 sob a acusação de ter esquecido as virtudes próprias do seu sexo comparando-se e querendo ser igual a um homem. Nesse mesmo passo, a primeira Constituição francesa, de 1807 coloca as

---

[24] Ninguém deve ser molestado por suas opiniões, mesmo de princípio. A mulher tem o direito de subir ao patíbulo, deve ter também o de subir ao pódio desde que as suas manifestações não perturbem a ordem pública estabelecida pela lei.

[25] A livre comunicação de pensamentos e de opiniões é um dos direitos mais preciosos da mulher, já que essa liberdade assegura a legitimidade dos pais em relação aos filhos. Toda cidadã pode então dizer livremente: *"Sou a mãe de um filho seu"*, sem que um preconceito bárbaro a force a esconder a verdade; sob pena de responder pelo abuso dessa liberdade nos casos estabelecidos pela lei.

mulheres na condição de tutela do pai ou do marido, o que provocou importantes movimentos de luta das mulheres por igualdade civil. (AUAD, 2003, p. 43).

O termo patriarcado, contudo, nem sempre existiu. Apesar de se haver, desde muito a noção do caráter misógino com que as mulheres eram vistas, para Delphy (2009, p. 175) essa expressão só foi adotada pelos movimentos feministas dos anos 70 do Século XX para designar tudo aquilo que precisa ser combatido, como a dominação masculina e a opressão às mulheres. Nesse sentido, Garcia (2015, p. 18) esclarece que o patriarcado é uma forma de organização política, social, religiosa, econômica baseada na ideia de liderança do homem em relação à mulher que teria surgido na tomada de poder histórica masculina em relação à sexualidade e a reprodução das mulheres. O patriarcado, assim, criou uma ordem simbólica por meio da religião e dos mitos de que essa organização é a única estrutura possível.

O universo acadêmico tem vivido uma situação bastante peculiar nos últimos anos, que é a introdução da perspectiva de “gênero” nas mais diversas pesquisas realizadas. Os estudos que antes eram feitos em populações consideradas “homogêneas”, sem distinção entre homens e mulheres, hoje ganham novas definições. Não se nega mais a necessidade de enfoque de gênero no desenvolvimento de políticas públicas e, para isso, cada vez mais há a necessidade de direcionamento de pesquisas e estudos envolvendo essa área.

Contudo, apesar dessas questões, ainda parece que utilizar a palavra “gênero” seja mais suave ou menos perigoso do que falar em “feminismo” ou “feminismos”, no plural, remetendo aos mais diversos modelos e vertentes do movimento. Conforme Auad (2003, p. 13) o termo feminismo é considerado por algumas pessoas como ultrapassado e distante porque parece que a mulher já encontrou seu espaço, já que “trabalha fora” e algumas (bem poucas, é verdade) ocupam inclusive cargo de chefia. A autora ainda esclarece que é comum a associação do feminismo a uma imagem de mulheres que detestam homens, que queimam sutiãs, que querem dominar o mundo detendo todo e qualquer poder, bem como que se trata de um grupo de mulheres feias, mal amadas e que não arrumam marido. Mas feminismo não é nada disso.

Para Garcia (2015, p. 11) essa associação acontece porque as pessoas

> desconhecem o que é o feminismo e todas as suas realizações, mas talvez a mais realista seja a de que essas pessoas foram “desinformadas”, pois o feminismo ao longo de sua história foi alvo de campanhas que fizeram com que a população de modo geral acreditasse que o feminismo era um inimigo a combater e não que segundo a época e a realidade de cada país existiram

> e coexistiram muitos tipos de feminismo com um nexo comum: lutar pelo reconhecimento de direitos e oportunidades para as mulheres e, com isso, pela igualdade de todos os seres humanos.

O movimento feminista se divide academicamente entre primeira, segunda e terceira ondas, sendo que a primeira surge no referido movimento de mulheres na revolução francesa. Já a segunda onda trata-se dos grandes movimentos sociais do século XIX e a terceira abarca o movimento dos anos 60, 70 e 80 do século XX e as novas tendências (GARCIA, 2015). Para Perrot (2015, p. 155), o "feminismo age em movimentos súbitos, em ondas. É intermitente, sincopado, mas ressurgente, porque não se baseia em organizações estáveis capazes de capitalizá-lo". Segundo a autora, que fez importantes contribuições para os estudos da história das mulheres, o feminismo é um movimento apoiado em grupos efêmeros e personalidades, e não um partido político.

Como se pode observar, o movimento feminista não se constitui de um único traçado na história, como também não pode ser reconhecido a partir de uma única fala ou de um único sentido. O feminismo não é uníssono, é plural. Isso porque possui múltiplas e diferentes vertentes, inclusive contrapostas.

O **feminismo liberal** tem como objetivo a promoção dos valores individuais, buscando reduzir as desigualdades entre homens e mulheres por meio de ações positivas (CISNE, 2014, p. 132). Essa vertente, considerada a mais moderada dentro do feminismo, pretende a igualdade por meio de reformas políticas e sociais, por isso é considerada uma vertente reformista. Assim, o feminismo liberal, ao contrário de outras vertentes que estudam primeiro as categorias sociais, pensa primeiro nos direitos individuais (ROSA, 2016, p. 100). Sendo assim, o feminismo liberal é favorável, por exemplo, à prostituição como escolha individual da mulher e à pornografia feminista.

Em absoluta contraposição ao feminismo liberal, há o **feminismo radical**. O termo "radical", importa esclarecer, tem significado ligado ao conceito de "raiz, origem". As feministas radicais criticam o feminismo liberal por compreenderem que anteriormente à categoria de classe social há a categoria de "classe sexual", ou seja, o estabelecimento de uma reforma política-social seria insuficiente em razão ao binarismo hierárquico de homens e mulheres. Essa vertente vê como ideal a necessidade de suprimir o conceito de gênero a partir de uma revolução feminista, tendo em vista que o "gênero" seria um sistema criado para ensinar determinados

comportamentos, a partir da socialização, aos indivíduos designados sexualmente como mulheres ao nascerem (ROSA, 2016, p. 102). Em razão dessa posição teórica, o feminismo radical se reconhece como abolicionista em relação à prostituição e à pornografia, ou seja, pretende a extinção desse mercado por vê-lo como fonte de opressão e violência sexual.

Outra posição teórico-filosófica do feminismo é a interseccionalidade, ou seja, o **feminismo interseccional** entende que existe uma interdependência das relações de poder de sexo, raça e classe que configura as opressões que as mulheres sofrem. A interseccionalidade, assim, procura compreender não só as múltiplas opressões femininas mas também como elas interagem para fomentar as desigualdades sociais. Essa vertente reconhece que há diferenças entre mulheres brancas e negras, ricas e pobres, cisgêneras e transgêneras, ou seja, não há um único espectro da existência feminina, mas múltiplos que se inter-relacionam. Essa corrente é possibilitada pela existência de outras correntes feministas independentes como o feminismo negro, o transfeminismo e o feminismo marxista. (ROSA, 2016, p. 111).

Alguns conceitos foram utilizados pelos diferentes movimentos feministas ao longo do tempo para embasar suas lutas. **Androcentrismo**, por exemplo, é a consideração do homem como a medida de todas as coisas, ou seja, ao masculino é atribuída a representação da humanidade.

> A visão androcêntrica do mundo decide e seleciona quais fatos, acontecimentos ou personalidades são notícias, quais serão a primeira página e a quem ou a que dedicar o seu tempo e espaço. Essa visão também decide quem explicará diante dos microfones, quem dará a chave dos acontecimentos (GARCIA, 2015, p. 16).

Dentro desse contexto, o **sexismo** é considerado o conjunto dos métodos utilizados dentro do patriarcado para manter as mulheres em situação de inferioridade, exploração e subordinação. Um exemplo de sexismo, segundo ainda Garcia (2015, p. 19) é a educação dividida por sexos “que tem oscilado entre ensinar as meninas unicamente a costurar e a rezar até a proibição de ingressarem na universidade ou de exercerem certas profissões.”

O sexismo fica evidente na resposta de algumas estudantes pesquisadas quando perguntadas sobre o que compreendem ser mais característico das mulheres fazerem. As respostas giram em torno das questões relacionadas com o cuidado da casa, dos filhos, da beleza, além de clichês como fazerem fofoca, fazerem compras

ou falarem mal dos homens. Algumas meninas elencaram como resposta as profissões possíveis do universo feminino, como trabalhar com artesanato, serem professoras ou atuarem na área de humanidades. Algumas respostas dentro dessa lógica são as seguintes:

> R1: *Ser dona de casa, porém não concordo com isso, mas é o que acho característico.*
> R2:*Normalmente elas são donas de casa.*
> R3:*Se unirem pra conquistar algo, cuidar do lar e dos filhos*
> R4:*Ter uma produção de beleza e cuidarem da casa.*
> R5:*Cuidarem de casa, por mais que eu não ache isso 100% certo.*
> R6:*Trabalhos que envolvam matérias de humanas e coisas similares.*
> R7:*No meu caso, as mulheres são donas de casa, trabalham para sustentar a família e cuidam das crianças. Elas são tudo, com base no meu grupo familiar.*
> R8:*Darem a sua vida para cuidar dos filhos, pois eles precisam muito mais da mãe do que de qualquer outro familiar. E sustentar a casa, se não, só cuidar da sua vida.*
> R9:*Cuidar da casa, cuidar do filho, ser dependente do marido, não trabalhar no pesado.*
> R10:*Limpar a casa porque tu não vê um "homem diarista".* (sic)
> R11:*Geralmente serem taxadas como exclusivas donas da responsabilidade "cuidar dos filhos e da casa" e, às vezes, as mesmas praticam o machismo com si mesmas, ou aceitam suas situações, se conformam.*
> R12:*Algumas lutam para seus direitos com toda sua garra, outras ficam de frescura como eu não vou fazer tal coisa por que vou quebrar minha unha, transmitindo fragilidade ao homem.*
> R13:*Serem vulneráveis aos homens, mas isso vai mudar.*
> R14:*Se irritarem facilmente e serem boas em fazer várias coisas ao mesmo tempo.*
> R 15: *Na sociedade atual as mulheres estão conquistando muitos cargos, que se dizia só de homens no trabalho. Mas é certo que as mulheres tem mais capricho em relação ao lar.*

Essas respostas traduzem aquilo que se costuma chamar de estereótipos de gênero, ou seja, quando associamos um determinado comportamento às pessoas só porque são homens ou mulheres, meninos ou meninas. “As exceções nos mostram que não é da natureza nem das mulheres nem dos homens se comportarem todos da mesma maneira. Afinal, se fosse o cromossomo Y que definisse que os homens não podem chorar, talvez pessoas do sexo masculino nascessem sem capacidade de produzir lágrimas.” (LINS et al, 2016, p. 16).

Nesse sentido, a perspectiva de “gênero” reivindica para si um espaço específico para explicar as diferenças entre homens e mulheres – apesar de comumente ser confundida como sinônimo de “mulher”, já que seu uso teve maior acolhida entre as pessoas que se dedicaram a estudar o tema. Assim, “a categoria gênero é polissêmico e seu delineamento encontra-se envolto em polêmicas; apesar disso, observa-se certa unanimidade em aspectos que se caracterizam como: o

reconhecimento do caráter histórico, social e cultural da construção de papéis, identidades, e valores atribuídos a homens e mulheres e internalizados através de processos de socialização.” (MATOS, 2017, p. 46)

Contudo, nem todas as estudantes pesquisadas reproduzem os papéis de gênero historicamente esperados para as mulheres. Algumas delas rompem com essa lógica e reconhecem outras possibilidades para caracterizar o que seria representativo para as mulheres.

> *R1: Acredito que cada pessoa, independente de seu gênero, tem áreas de afinidade, então é impossível dizer que há uma área de trabalho, estudo, etc. mais característica das mulheres.*
> *R2: Eu acho que atualmente as mulheres estão fazendo de tudo, aos poucos, estão conquistando seu lugar na sociedade. No mercado de trabalho, por exemplo, as mulheres assumem as mais diversas profissões.*
> *R3: A maioria das mulheres "mais velhas" tiveram poucas oportunidades, e aceitaram os afazeres que tiveram... sem buscar evolução, pois acreditam que mulher tem que cuidar da casa, crianças, etc... então, esse passado reflete na opinião de algumas atualmente, e elas crescem não acreditando no seu potencial para "fazer coisas que não são para mulheres".*
> *R4: O que elas quiserem.*

Tal postura dessas estudantes parece refletir aquilo que se costumou chamar de quarta onda do movimento feminista, que vem ocorrendo nessa última década. Alguns autores trabalham na perspectiva que os novos movimentos que tem acontecido especialmente nas redes sociais formariam essa quarta onda. Nesse aspecto é que se trabalha com a ideia de que não há um feminismo ou um único movimento, mas muitos feminismos, diferentes, já que, conforme Connell e Pearse (2015, p. 151):

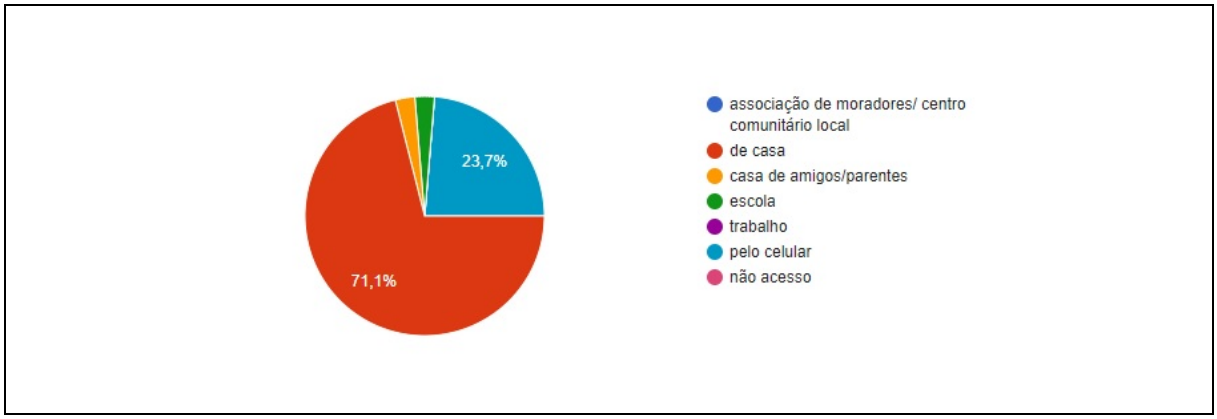
> É improvável, então, que a teoria possa funcionar exatamente da mesma forma em diferentes regiões globais. Não estamos sendo homogeneizados como teorias populares supõem. Contudo, não vivemos em um mundo de mosaico em que cada cultura é intacta e separada. Se esse mundo algum dia já existiu, cinco séculos de imperialismo e uma economia mundial certamente o liquidaram. Precisamos encontrar formas de falarmos uns com os outros, transpondo distâncias e fronteiras, nos estudos de gênero e em outros campos.

A quarta onda do movimento feminista é atribuída às tecnologias, principalmente a internet, que disseminaram, inclusive em certo tom de rebeldia, as discussões sobre os padrões normativos de feminilidade, de natureza feminina e de questões relacionadas ao papel dos gêneros (ROCHA, 2017, p. 56). A partir dessa nova onda passou-se a questionar, substancialmente, os estereótipos sociais do ser

homem e mulher e essas discussões chegaram mais fortemente à juventude feminina ligada às redes sociais. Nesse sentido, a inserção das mulheres no ciberespaço contribuiu para o seu empoderamento, num espaço que anteriormente era ocupado quase exclusivamente pelos homens.

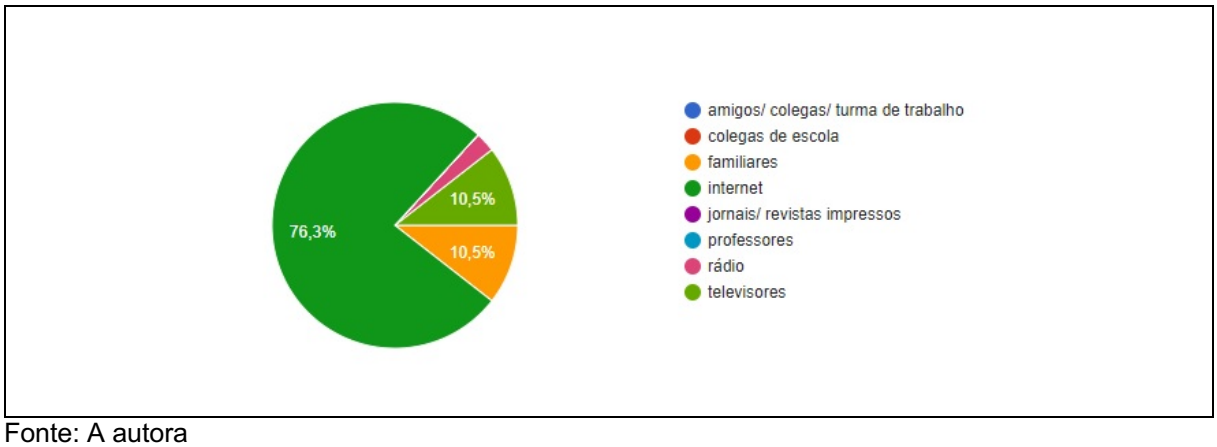
"O ciberfeminismo compreende-se tanto pela inserção/participação de ativistas do movimento social feminista, quanto por pessoas que não detém o conhecimento prévio da temática." (ROCHA, 2017, p. 64) Esse espaço, objetivou atrair mais jovens, desconhecedoras da causa para esclarecer os conceitos e temas do movimento. Nesse sentido, as estudantes pesquisadas afirmam usar a internet de casa (71,1%, gráfico 21) para obter informações (76%, gráfico 22), para acessar às redes sociais (63,2%, gráfico 23), em mais de três horas diárias (73,7%, gráfico 24).

Gráfico 21 – Pergunta: "De que local você acessa à internet mais vezes?"



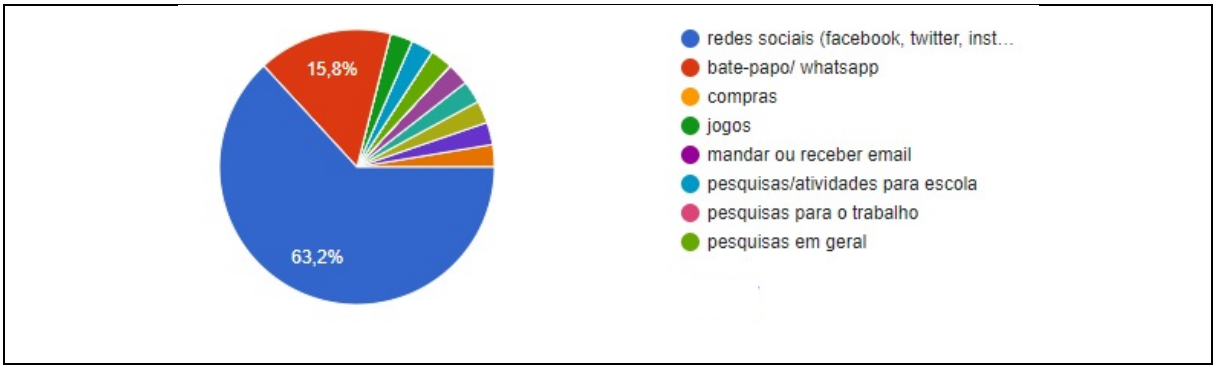
Fonte: A autora

Gráfico 22 – Pergunta: "Como você se informa sobre o que acontece na sua cidade e no mundo?"



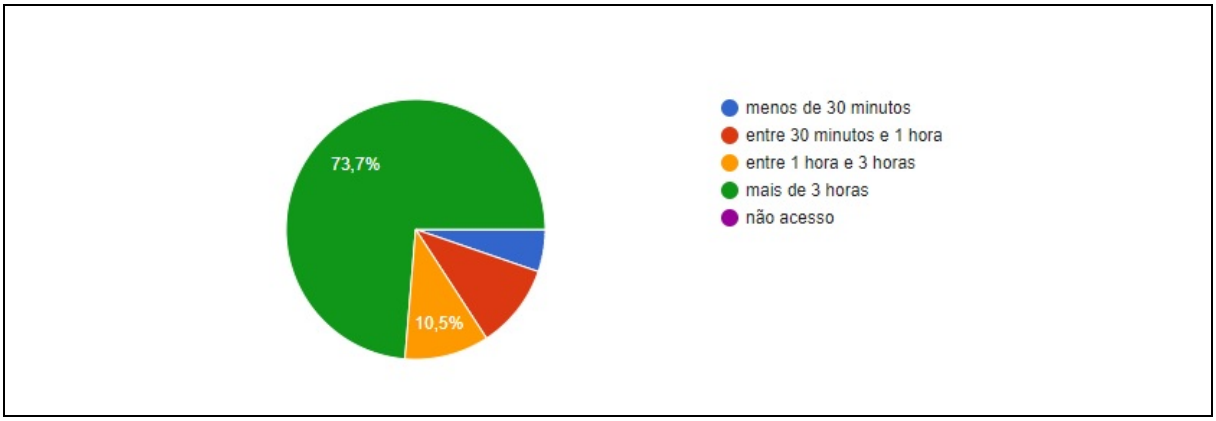
Fonte: A autora

Gráfico 23 – Pergunta: “Com que atividades você mais gasta tempo na internet?”



Fonte: A autora

Gráfico 24 – Pergunta: “Quanto tempo você costuma navegar na internet ao longo do dia?”



Fonte: A autora

Importante salientar ainda, que talvez essa postura diferenciada das estudantes seja não só a forte atuação da quarta onda do movimento feminista, mas também da posição institucional de promover o debate e o respeito às diversidades de gênero. Nesse sentido, no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFFAR (PDI-2014-2018) estão disponíveis os princípios norteadores das ações inclusivas, entendendo-se como inclusão a garantia de acessibilidade, de acolhimento, de permanência do/da estudante na instituição de ensino e o acompanhamento do egresso no mundo do trabalho.

Essa concepção prevê respeito às diferenças e à diversidade, especificamente, dos grupos em desvantagens sociais, em que se encontram inseridas as pessoas com deficiência e as diferentes etnias, gênero e cultura. Por isso, o IFFAR compreende como necessária a prioridade de ações voltadas, entre outras, para o reconhecimento, o respeito, o acolhimento, o diálogo e o convívio com a diversidade de orientações sexuais. Nesse sentido, a instituição entende que essas questões fazem parte da

construção do conhecimento e das relações sociais de responsabilidade da escola como espaço formativo de identidades, sendo que especificamente as questões ligadas ao corpo, à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, à AIDS, à gravidez na infância e na adolescência, à orientação sexual, à identidade de gênero são temas que fazem parte desta política institucional.

Assim, alguns núcleos compõe a Coordenação de Ações Inclusivas (CAI) da instituição, entre eles o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDIS). Com intuito de proporcionar mudanças de paradigmas sobre a diferença, mais especificamente sobre gênero e heteronormatividade, o NUGEDIS objetiva proporcionar espaços de debates, vivências e reflexões acerca das questões de gênero e diversidade sexual, na comunidade interna e externa, viabilizando a construção de novos conceitos de gênero e diversidade sexual, rompendo barreiras educacionais e atitudinais na instituição, de forma a promover inclusão de todos na educação.

A criação do núcleo ocorreu não só como parte da política institucional, como também em atendimento à legislação brasileira. Cumpre esclarecer que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/96), em seu artigo 3º aduz que o ensino brasileiro será ministrado com base nos princípios da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber (inciso II); do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (inciso III); do respeito à liberdade e apreço à tolerância (inciso IV), entre outros. Assim, as concepções pedagógicas que norteiam o fazer docente devem dizer respeito sempre à promoção do respeito à diversidade, às diferenças e à alteridade. Esses princípios são corolários de diversos outros dispositivos constitucionais, em especial o que traduz como um dos objetivos da República Federativa Brasileira o de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, III, CF/88).

Nesse sentido, a Resolução do Conselho Nacional de Educação n. 06/2012 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio estabeleceu como um dos princípios norteadores dessa modalidade educativa no Brasil o respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional (art. 6º, II) e o reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo (art. 6º, IX).

Dessa forma, o IFFAR ao elaborar o seu PDI (2014-2018) elencou iguais principiologias como norteadoras das suas políticas institucionais.

Contudo, apesar de algumas jovens romperem com os paradigmas de gênero, a manutenção da heteronormatividade parece ser ainda um padrão para as estudantes pesquisadas. Esclarece-se que **heteronormatividade** decorre da ideia de que há um comportamento obrigatoriamente másculo para aquelas pessoas que nasceram com pênis, estabelecendo uma conduta que deveria ser mimética do gênero com o corpo (NOGUEIRA e COLLING, 2015, p. 357). Assim, a naturalidade seria o modelo heterossexual, familiar e reprodutivo, que impõe violência real e simbólica a todas aquelas pessoas que rompem essas normas.

Na fala das jovens sobre o que seria característica dos homens, essa marca de heteronormatividade aparece de forma muito clara nos papéis de gênero. Ainda que haja dissidências, a maioria (re)afirma como características masculinas de força, trabalhos fora de casa, o sustento do lar, as profissões “masculinas” e a forma desrespeitosa como tratam as mulheres.

> *R1: Tratarem as mulheres como objeto.*
> *R2: Não pensar no que fazer.*
> *R3: Jogar futebol.*
> *R4: Trabalhar em firmas, ser empresário.*
> *R5: Falarem das mulheres.*
> *R6: Falarem sobre as mulheres.*
> *R7: Jogar futebol (as mulheres também jogam) mas os homens infelizmente tem mais espaço para isso.*
> *R8: A manutenção de uma casa, por exemplo.*
> *R9: Ser motorista.*
> *R10: Sustentarem a casa.*
> *R11: Trabalho pesado.*
> *R12: Normalmente eles trazem o sustento para casa.*
> *na maioria não saber respeitar as mulheres de forma como elas merecem.*
> *R13: Trabalhar para o sustento da casa.*
> *R14: Assim como as mulheres, fazem muitas coisas, mas acho difícil encontrar uma grande maioria de homens donos de casa, por exemplo.*
> *R15: Os homens de certa forma tem mais cargos que mulheres em relação ao trabalho, eles abrangem vários cargos, e alguns cuidam da família e da casa também.*
> *R16: Ter a pose de defensor de mulheres como se elas não pudessem se defender sozinhas.*
> *R17: Trabalharem.*
> *R18: Trabalhos que envolvam matérias de exatas e coisas similares.*
> *R19: Sustentar a família.*
> *R20: Cuidarem de seus filhos e sustentar a casa, se não, só cuidar da sua vida.*
> *R21: Sustentar a família, trabalhar no pesado.*
> *R22: Serem os machões, os gostosão machistas que acham que mulher é que nem piso molhado que ficam só passando o rodo.* (sic)
> *R23: O que eles quiserem.*

> *R24: Aliviarem seus cargos com suas casas, famílias e nomearem-se como autoridades perante sua família/esposa. Geralmente sem mínimo apoio a esposa, dizendo já ajudar financeiramente.*
> *R25: Os homens acreditam no seu potencial para fazer tudo, porém existe um certo machismo encrustado na sociedade que faz alguns deles acreditarem que é "vergonhoso fazer coisas de mulher"... hoje em dia não se vê muitos homens ajudando nos afazeres da casa, ou a cuidar da família. geralmente eles estudam e trabalham fora, enquanto as mulheres fazem isso.*
> *R26: O que eles quiserem.*
> *R27: Se acharem superior.*
> *R28: Mandarem a mulher só criar os filhos e cuidar da casa e muitas vezes dizer que a mulher não faz nada sendo que uma delas deu a vida a ele.*
> *R29: Tudo.*
> *R30: Se acharem superiores em relação as mulheres.*
> *R31: Serem imaturos e brincarem com tudo.*

Foram descartadas as respostas “não sei para esta pergunta” e apenas uma jovem rompeu com os padrões de gênero aduzindo não haver uma característica específica para os homens.

> *Acredito que cada pessoa, independendo de seu gênero, tem áreas de afinidade, então é impossível dizer que há uma área de trabalho, estudo, etc. mais característica dos homens.*

Essa resposta dissonante das demais provavelmente está inserida num contexto de expectativa dessa jovem – e também talvez de leituras em estudos de gênero, já que historicamente se vê efetivamente a reprodução desses padrões patriarcais na sociedade. No município de São Borja, por exemplo, é forte a influência do machismo e dos estereótipos de masculinidade do “gaúcho”, conforme os estudos da tese de De Conto (2012, p. 141).

> Diante disso, é possível afirmar que o modelo tradicional de homem, em São Borja, incide na representação do gaúcho rude, viril, bravo, valoroso e na identidade pampeana de um centauro guerreiro que defendeu a mais disputada fronteira (Brasil e Uruguai, Brasil e Argentina) do país. A esse homem coube um papel de poder e de dominação ainda maior do que de homens de outros estados ou municípios do país. Nesse contexto, historicamente, o homem aparece como guerreiro destemido, o iniciador e mantenedor da ordem e da segurança, desprovido de luxos e vaidades. É o homem do campo que respeita as tradições locais, é o provedor da subsistência da família.

Assim, essas jovens reproduzem os conceitos de patriarcado, que é considerado de definição múltipla dentro do feminismo, já que está em constante transformação (MIGUEL, 2014, p. 19). Para esse autor, o mais adequado seria falar

em **dominação masculina,** um termo debatido e difundido por Bourdieu (2003) em obra homônima.

Para Bourdieu:

> A força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificação: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem legitimidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la. A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembleia ou de mercado, reservados aos homens, e a casa, reservada às mulheres (2003, p. 18).

Assim, a partir dos estudos etnográficos que realizou entre os anos de 1950 e 1960 na sociedade Cabila, Bourdieu trata a dominação masculina por uma perspectiva simbólica, já que a compreende como uma forma de violência simbólica. Para ele, a violência simbólica é “suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento ou mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento” (p. 08). Por essa concepção, o autor compreende que o poder impõe significações como legítimas, de forma que a biologia e o corpo seriam espaços onde a desigualdades entre homens e mulheres seriam naturalizadas. Bourdieu, assim, critica a ideia de que a diferença biológica entre os corpos masculinos e femininos possa ser vista como uma justificativa natural da diferença que foi construída socialmente.

Nesse sentido, Bourdieu não se deteve a trabalhar especificamente com o conceito de **gênero,** já que não era o objetivo do seu trabalho. Retornando ao início deste subtítulo, não se pode falar em juventude feminina sem tratar especificamente do conceito de gênero feminino e sem se questionar, portanto, sobre o que é ser mulher. Ser mulher vai além da característica biológica de possuir vagina e aparelho reprodutor feminino, já que se trata de uma construção social não só de papel, mas de identidade.

Quando perguntadas sobre o que é ser mulher, as estudantes pesquisadas, do contrário das questões anteriores, estabeleceram relações de força, responsabilidade, conquistas de direitos, sexo biológico e identidade de gênero, além de algumas manifestações tradicionais (quadro 3).

Quadro 3 – Pergunta: “O que é ser mulher para você?”

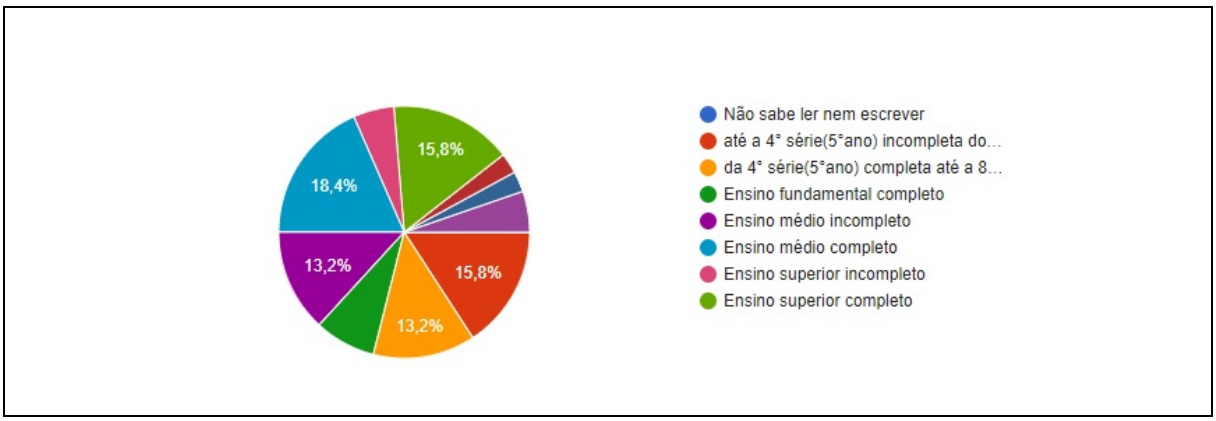
Grupos de respostas	**Respostas**
Força, resistência, diferença	*É arrasar.*
	Viver sem se importar com a opinião alheia.
	É ser diferente.
	É lidar o tempo todo com linhas pequenas.
	Um ser humano capaz de tudo como qualquer outro.
	Ser guerreira.
	É difícil.
	Ser mulher é ser forte, independente, carinhosa, amorosa com seus filhos e marido, mas não se submeter a mal tratos vindos de seu marido ou outros. ser mulher é suportar o mundo nas costas, mas não chorar para não demonstrar fraqueza. É ser o sexo mais forte que existe, pois suportamos muito mais coisas que qualquer outro tipo de pessoa.
	Pra mim é ser guerreira é ter o seu objetivo de vencer na vida e não ter o pensamento bobo de que mulher é atrás de uma pia lavando a louça cuidando do filho, claro que ter um filho é bom mas não se prender na ideia de que mulher é só isso.
	É para cuidar da casa mulher pra mim é muito mais do que isso.
	Ser forte, independente, destemida, trabalhadora.
	Ser mulher é ser forte, determinada, persistente, pois as mulheres precisam lutar por aquilo que elas querem.
	É ser guerreira.
	É não deixar homens lhe desprezarem e lhe rebaixarem, é ser feliz do jeito que quiser, com quem quiser.
Responsabilidade	*É ter responsabilidade.*
	Mulher significa grandes responsabilidades com a sociedade.
	Ser mulher é ter que arcar com mais responsabilidades e consequências.
	Gosto de ser mulher, sei que posso e devo lutar para ser o que eu quiser, poder gerar uma outra vida em meu ventre e ser chamada de "mãe" no futuro me alegra. Apesar de significar, também, arcar com grandes responsabilidades durante toda a vida, 'poder" ser alvo de machismo, assédios constantes e extrema falta de respeito. Ser mulher também é ser menosprezada às vezes até mesmo por familiares/amigos.
Conquistas de direitos	*É poder se orgulhar dos direitos conquistados até aqui e lutar a cada dia por menos machismo e desigualdade de direitos.*
	É ter a força de lutar a cada dia pela a igualdade e justiça.
	Ser mulher é cientificamente apenas nascer com o sexo feminino, porém, as minhas definições particulares de "mulher" são as seguintes: independentes, lutadoras, inteligentes, versáteis, livres... pra mim, você é uma mulher quando descobre dentro de sua feminilidade o desejo de evolução na sociedade, e busca por igualdade, lutando para conquistar o que quer.
Sexo biológico	*Pertencer ao sexo feminino.*
	Ser mulher para mim é nascer com o órgão sexual feminino.
Identidade de gênero	*É se identificar com o gênero feminino no conceito cultural de mulher, mesmo que seu corpo não corresponda a isso.*
	De forma biológica é nascer com o órgão genital feminino. Mas para ser mulher precisa se reconhecer assim, querer ser.
	Se identificar como alguém do sexo feminino.
	Se sentir e identificar como mulher.
	Pra mim é só um gênero.

Manifestações tradicionais do papel de gênero feminino	*É fazer do mundo um lugar mais "suave".*
	É ser cuidadosa, atenciosa, prestativa...
	Ser mulher é cuidar da família e acima de tudo lutar para estar onde quiser.
	É ser uma pessoa amada e respeitada.

Fonte: A autora

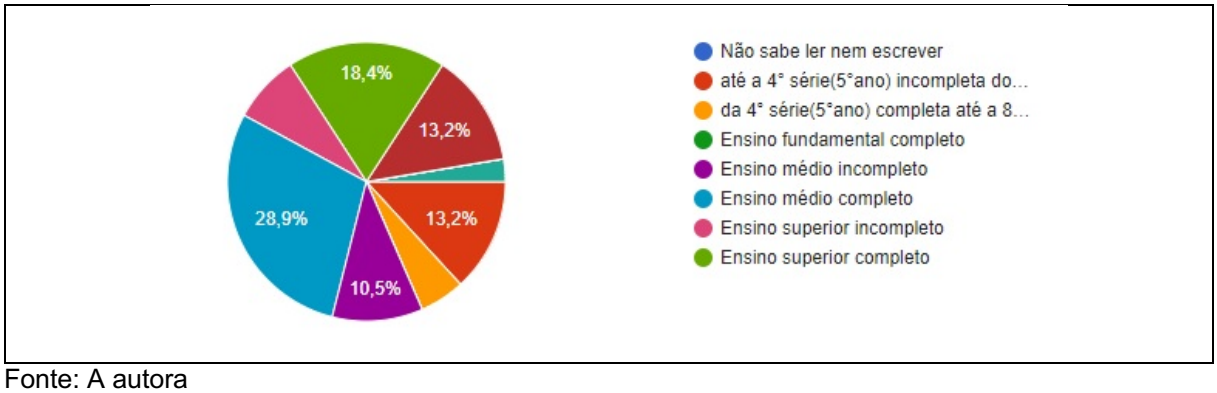
Chama atenção que, ao contrário do que é representativo no papel de gênero feminino – e que as jovens disseram que é característico das mulheres fazerem – quando perguntadas sobre o que é ser mulher parecem ter trazido as respostas para sua vida pessoal e cotidiana, razão pela qual entendem que a questão está relacionada com a força feminina e com as responsabilidades que as mulheres precisam ter. A concepção de que as mulheres são “guerreiras”, “fortes”, “destemidas”, “trabalhadoras” vai de encontro ao que tradicionalmente se aduz como papel feminino, mas parece ter relação com a própria vida das jovens e de suas famílias. Um exemplo disso é que quando questionadas sobre a escolaridade de seus pais e mães, no somatório entre ensino médio completo, ensino superior incompleto e ensino superior completo, 39,5% dos pais possuem essa escolaridade (gráfico 25) em contrapartida aos 55,2% das mães (gráfico 26).

Gráfico 25 – Nível de escolaridade do pai



Fonte: A autora

Gráfico 26 – Nível de escolaridade da mãe



Fonte: A autora

As mães, então, em número muito superior ao dos pais buscou elevação da escolaridade, além de trabalharem fora de casa (apenas duas mães têm como ocupação “do lar”), o que pode inferir que o exemplo que as estudantes possuem em suas famílias são de mulheres trabalhadoras, guerreiras e responsáveis. A ideia de cuidado estabelecido pelas mulheres, como responsáveis pela ótica privada das famílias e pelo serviço doméstico não remunerado talvez também seja uma implicação da ideia de responsabilidade e força atribuída pelas estudantes. Essas mães, que são trabalhadoras e possuem nível de escolaridade mais alto são também as responsáveis pela organização da casa, dos filhos e das tarefas do lar.

Nesse sentido

> A posição de maior vulnerabilidade das mulheres no casamento, que não se esgota nos aspectos socioeconômicos, mas guarda relação estreita com estes, também pode ser associado a um quadro mais amplo de desigualdades. A decisão de sair de um casamento pouco satisfatório tem custos diferenciados para mulheres e homens. É algo que se agudiza nos casos de violência doméstica – o que colabora para explicar porque muitas vezes as mulheres voltam para casa e para relacionamentos, mesmo após terem sido agredidas e violentadas. Dados os arranjos correntes, as chances de alcançarem algum tipo de independência financeira são reduzidas por sua posição de responsável pelo trabalho doméstico e pelos cuidados cotidianos dispendidos com quem está na posição de dependente incontornável, como crianças, pessoas com necessidades especiais e idosos. Dessa perspectiva, acumulam-se desvantagens no cotidiano de um sistema que pune quem assume um trabalho necessário, mas desvalorizado. É um quadro que se torna mais complexo quando se levam em consideração a dependência das crianças em relação aos adultos e os valores associados à maternidade. (BIROLI, 2018, p. 72)

Historicamente os lugares ocupados por homens e mulheres dentro da sociedade se dividiram não só pelas tarefas definidas a cada um dos gêneros, dentro do espaço privado das relações domésticas e familiares, como também pela profissão ou ocupação exercida por cada um deles no espaço público. Assim, a divisão sexual

do trabalho tem como características à destinação das mulheres à esfera reprodutiva enquanto que dos homens à esfera produtiva em simultaneidade à ocupação pelos homens das funções com valor social agregado muito forte, como os do âmbito público (KERGOAT, 2009, p. 67). É sobre gênero e divisão sexual do trabalho que será tratado o próximo título.

4.2 DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO EM UM CURSO DE INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

Conforme tratado no título anterior, as estudantes pesquisadas quando questionadas ao que era ser mulher, responderam com afirmações sobre sexo biológico e identidade de gênero – além das questões relativas à força e responsabilidade, já analisadas. Assim, no que diz respeito à ideia de mulher ante o sexo biológico e o gênero, Simone de Beauvoir, em seu “O Segundo Sexo” impulsionou as discussões sobre o conceito de gênero, não só a partir da sua famosa frase de que *não se nasce mulher, torna-se mulher,* mas como também de toda uma análise da construção social da identidade feminina e da mulher como “o outro”, como um corpo objetificado, que deve ser contido pela cultura e que é permanentemente levada a se ver pelos olhos dos homens.

Para Garcia (2015, p. 19) o conceito de gênero é a categoria central da teoria feminista e que parte da concepção de que o masculino e o feminino não são fatos biológicos ou naturais, mas construções culturais. Segundo a autora, “por gênero entendem-se todas as normas, obrigações, comportamentos, pensamentos, capacidades e até mesmo o caráter que se exigiu que as mulheres tivessem por serem biologicamente mulheres.”

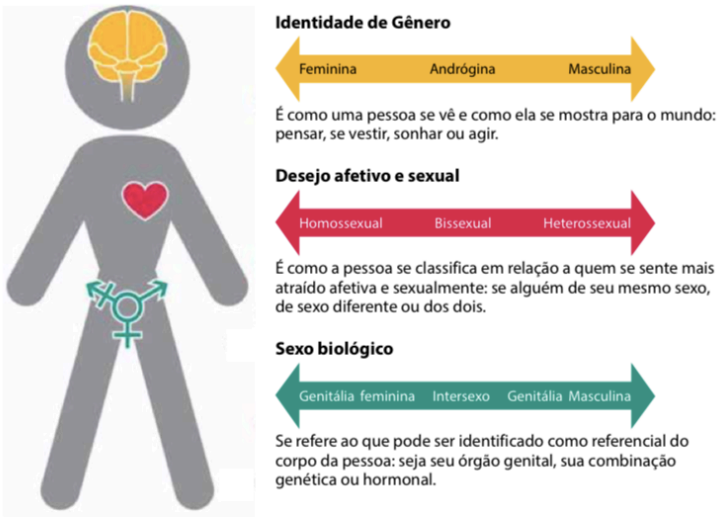
Em outro sentido, quando Louro (2014, p. 27-28) define gênero compreende que: “A característica fundamental social e relacional do conceito não deve, no entanto, levá-lo a pensar na construção de <u>papéis</u> masculinos e femininos. (...) A pretensão é, então, entender o gênero como constituinte da <u>identidade</u> dos sujeitos” (com grifos no original). Assim, para a autora, o conceito de gênero não tem relação com os lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade, mas na sua própria identidade. Ela defende que as pessoas se identificam de acordo com os seus gêneros, como também em relação a sua classe, etnia, nacionalidade, entre outros,

de forma que transcende a ideia de meros papeis, mas constituem os sujeitos. Além disso, para Louro (2014, p. 31) tanto na dinâmica de gênero como na de sexualidade as identidades nunca são acabadas ou finalizadas, posto que estão em constante mutação e construção. Assim, as identidades são sempre instáveis, em constituição, em transformação.

Uma das influências de Louro é Butler (2015), em sua obra Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade que inaugurou a chamada teoria Queer. Nela, a autora trabalha com a concepção de que a categoria gênero não é fixa, mas praticável por meio de ações repetidas e não por uma realidade preexistente. Para Butler os gêneros não são binários entre masculino e feminino, mas múltiplos e exercidos conforme os sujeitos se reconheçam ou desejam.

Na seção anterior tratei da heteronormatividade como uma expectativa social que associa e determina coerência ao corpo, à identidade de gênero e ao desejo sexual. É isso que faz com que no imaginário coletivo, promovido historicamente pelos discursos religiosos, médicos, psiquiátricos e psicanalíticos (COLLING, 2014) o lugar em que um corpo feminino ocupa no mundo diz sobre com quem se relacionará e como se espera que se comporte socialmente. Assim, ao supor que toda pessoa que nasceu com uma vagina terá necessariamente uma identidade de gênero feminina e desejará práticas sexuais somente com homens, estamos trabalhando dentro do conceito de **matriz de gênero** (figura 4).

Figura 4 – Matriz de gênero



Fonte: ESCOURA, Michele. Relações de gênero no currículo da EJA. In: **Jovens adultos em sala de aula**: Sujeitos e aprendizagens na EJA. 1. Ed. São Paulo: Ação Educativa, 2014.

“Embora ao longo da vida nossa educação de gênero tente nos encaixar nas expectativas da matriz de gênero, a variedade da existência humana mostra que muitas outras combinações entre corpo, identidade, desejo e práticas sexuais são possíveis”. (LINS et al, 2016, p. 70) Assim, quando se fala em sexo biológico, sua conceituação pode ser aquela baseada na ordem compulsória do binarismo macho/fêmea advinda da natureza e determinada exclusivamente por questões anatômicas e fisiológicas do corpo humano. Assim, diz-se que se trata de fêmea o indivíduo que nasceu com vagina e de macho o sujeito que nasceu com pênis, podendo haver ainda as pessoas intersexuais, ou seja, aqueles que possuem qualquer variação de caracteres sexuais incluindo cromossomos, órgãos genitais/gônadas que dificultam ou impossibilitam a designação médica ao nascer.

O sexo biológico, contudo, não se confunde contudo, com a identidade de gênero do sujeito. Para Lara et al (2016, p. 23) a construção de gênero vai além das questões relativas aos papéis sociais esperados para cada um dos sexos, sendo capaz também de produzir corpos. As autoras utilizam como exemplo dessa produção de corpos o fato de que no caso das mulheres há a perfuração das orelhas tão logo ao nascimento como alto “natural” e até mesmo esperado para as meninas. Ainda que na atualidade um número considerável de homens opte pelo uso de brincos, anéis, cabelos compridos, tal não é uma marcação de gênero para esses sujeitos, mas uma mera escolha estética.

Assim, não necessariamente a identidade de gênero vai coincidir com o sexo biológico do sujeito. Na lição de Scott (1990), as discussões de gênero rompem com o binarismo pautado na oposição a outra possibilidade de existência que não homem e mulher. Nesse sentido,

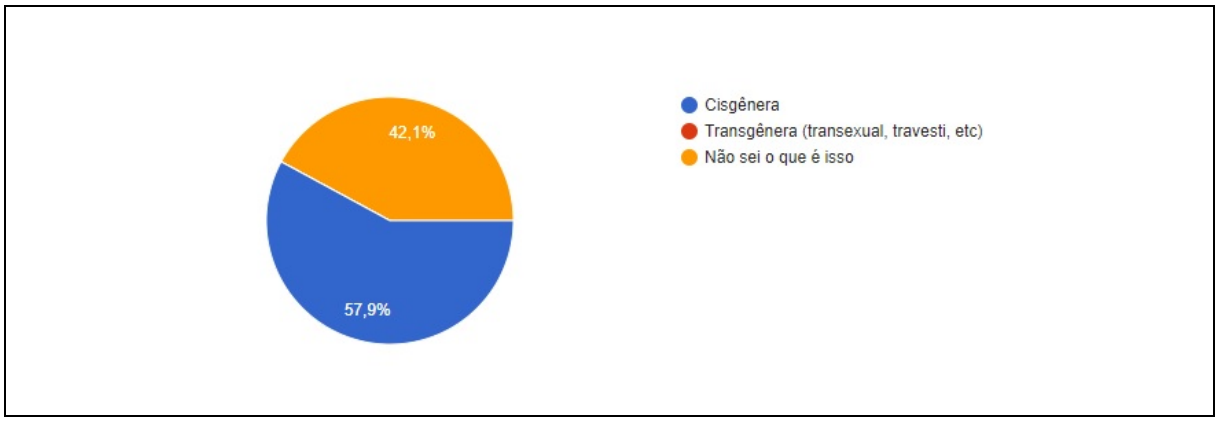
> o sexo foi entendido pelo discurso biológico como o conjunto de características genéticas, anatômicas e hormonais, que distinguem o XY (macho) do XX (fêmea), mas essa mesma palavra é corretamente utilizada para designar o órgão sexual e a relação genital entre pessoas, incluindo ou não penetração. Entendo o sexo como um feito social marcado pelo significado cultural e não apenas um ato natural, uma anatomia ou função biológica de caráter reprodutivo. Se aceitarmos o entendimento sobre o corpo como uma situação cultural, então a noção de corpo e sexo natural se faz cada vez mais suspeita (CAETANO, 2016, p. 157)

Dessa forma, pode-se dizer que as pessoas que reconhecem seu gênero no sexo biológico designado ao nascer são chamadas de cisgêneras, ao passo que aquelas que não se identificam o sexo biológico são chamadas de transgêneras. São

as “pessoas cuja identidade de gênero é diferente da esperada para seu corpo – sujeitos nascidos com pênis que tem comportamentos, sonhos e autoimagens femininas; ou vagina que têm comrpotamentos, sonhos e autoimagens masculinas”(LINS et al, 2016, p. 70).

Na pesquisa realizada, nenhuma das estudantes se reconheceu como cisgêneras, mas 42,1% afirmou não saber qual o significado desse conceito (gráfico 27). Saliente-se que *a priori* não há nenhuma estudante atualmente no IFFAR, *campus* São Borja, que seja mulher transgênera, apesar dessa circunstância já ter acontecido em outras oportunidades. Inclusive em razão de postulação de uma egressa transgênera do *campus* São Borja é que o IFFAR passou a adotar o nome social para todas as pessoas transexuais da Instituição. Tal está previsto desde 2015 pela Instrução Normativa IFFARROUPILHA n.03.

Gráfico 27 – Identidade de gênero



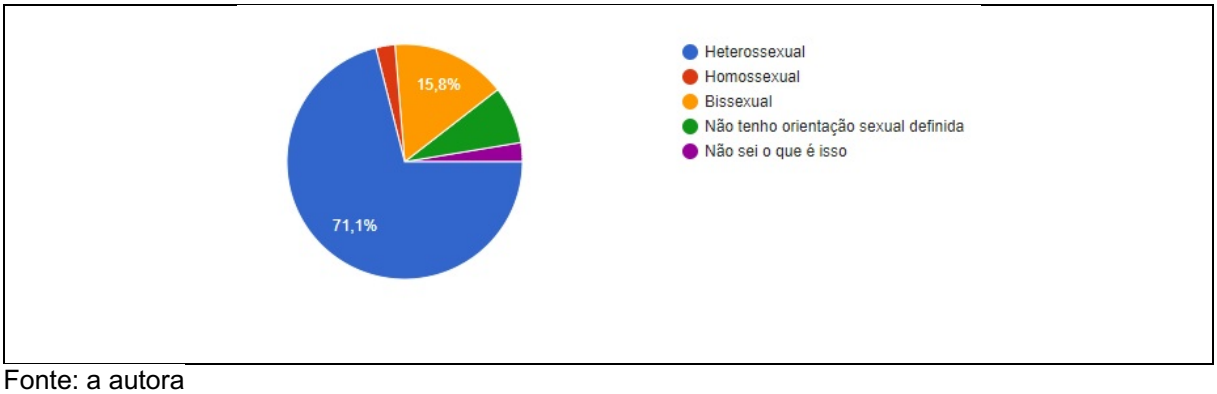
Fonte: a autora

Nesse sentido, prezando a instituição pelo respeito à identidade de gênero das pessoas que a frequentam e o IFFAR possuindo normas específicas para garantir o tratamento sem discriminação, é importante que se mantenha a formação específica e contínua dos servidores. “É necessário que toda a equipe escolar, inclusive quem trabalha nos ambientes comuns da escola, participe das formações específicas sobre a temática de gênero – para que permitam que travestis e transexuais usem o banheiro em que se sintam mais seguras/os e que percebam qualquer sinal de discriminação e violência” (LINS et al, 2016, p. 78).

No que diz respeito à orientação sexual, conforme já referido em seção anterior, 71,1% das jovens pesquisadas se reconheceram como heterossexuais (gráfico 28),

havendo um número significativo, portanto, de meninas que entendem sua sexualidade como diversa. Nesse sentido, a construção dos desejos não é um processo necessariamente consciente, de forma que não se opera no campo daquilo que é racional, livre e individual. Dessa forma, a utilização aqui do termo “orientação sexual” carrega consigo os significados de que a heterossexualidade não é a única possibilidade de vivência de relações afetivas e sexuais e que tal situação não advém de uma opção ou escolha do indivíduo.

Gráfico 28 – Orientação sexual



Fonte: a autora

Às estudantes que não se reconhecem como heterossexuais foi questionado se já sentiram algum tipo de preconceito. Das oito respondentes, três afirmaram que já sofreram sendo que uma disse já ter recebido “piadas maldosas de colegas e até mesmo amigos”. Como já referido, o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual tem por objetivo desenvolver projetos, ações e debates a fim de promover o respeito e a valorização de todos os sujeitos no que diz respeito às questões de gênero e diversidade sexual.

Assim, conforme Relatório do NUGEDIS do *campus* São Borja do ano de 2017 que me foi disponibilizado em versão digital, algumas ações foram desenvolvidas no sentido de minimizar os preconceitos e promover o debate no que diz respeito à sexualidade dos estudantes. No mês de junho, dedicado ao “Orgulho LGBTT”[26] em diversos lugares do mundo, o Núcleo promoveu a colocação de duas bandeiras do

[26] "Faz referência à revolta de Stonewall, ocorrida em Nova York, no dia 28 de junho de 1969, quando um grupo de gays resolveu enfrentar a frequente violência policial sofrida pelos homossexuais. Naquela madrugada de 1969, homossexuais que se encontravam no bar gay Stonewall Inn resolveram enfrentar a ação da polícia, permanecendo por vários dias confinados dentro dele e recebendo o apoio de uma multidão de gays e lésbicas que, amontoados do lado de fora, apoiavam a resistência. A partir de então, o episódio passou a ser considerado como o da libertação gay, elevando o status de 28 de junho, que passou a ser tido como O Dia Internacional do Orgulho Gay."
(disponível em https://www.jornal.usp.br/atualidades/colunista-explica-por-que-junho-e-o-mes-do-orgulho-gay/%3famp)

“arco-íris”[27] (figuras 5 e 6) no *campus*, o que gerou polêmica, desconforto e algumas ofensas por parte da comunidade acadêmica (figuras 7 e 8).

> As bandeiras medem sete metros de comprimento cada uma, e foram instaladas ao longo de dois espaços do nosso Campus. Foi suficiente para que a intolerância de alguns, marca dos tempos em que estamos vivendo, e apesar de todo trabalho que viemos fazendo, se expressasse de formas grotescas e impronunciáveis. Qual o significado de um símbolo e por que ele é tão ofensivo a alguns?
> Aqui é necessário relatar que houveram ataques pessoais a alguns membros do NUGEDIS-SB, partindo de alunos desinformados através da rede social *twitter* e também no *Snapchat.* Como a professora não possui perfil nessa rede social, os alunos começaram a mandar *prints* dos *twittes* para ela, expressando a sua indignação e repúdio as manifestações gordofóbicas e homofóbicas. Foi aberto um processo contra os alunos envolvidos, por entender que o ataque não foi apenas contra a pessoa que instalou as bandeiras, mas contra um núcleo institucionalizado e, por isso, contra a instituição. (RELATÓRIO NUGEDIS 2017)

Figura 5 – Fachada do *campus* São Borja em Ação do NUGEDIS

Fonte: PINHEIRO, Carolina Scalco. **Relatório do NUGEDIS-SB**, 2017.

[27] A bandeira foi criada em 1978 por Gilbert Baker para representar a luta do movimento LGBTTI+ por igualdade e respeito. Nas palavras do autor, "a bandeira usa algo da natureza para representar que nossa sexualidade é um direito humano". (Disponível em https://www.bbc.com/portuguese/amp/internacional-39466677)

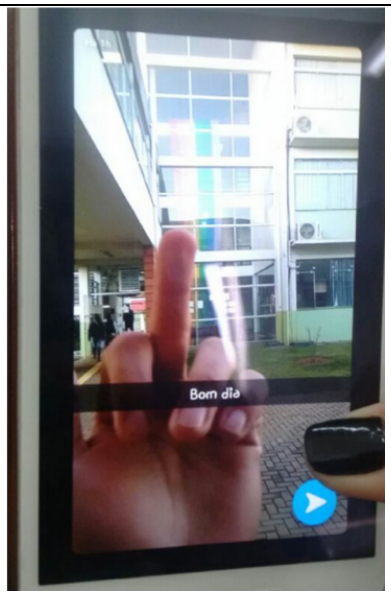
Figura 6 – Interior do prédio de salas de aula em Ação do NUGEDIS

Fonte: PINHEIRO, Carolina Scalco. **Relatório do NUGEDIS-SB**, 2017.

Figura 7 – Comentário publicado por estudante em rede social *twitter*

Fonte: PINHEIRO, Carolina Scalco. **Relatório do NUGEDIS-SB**, 2017.

Figura 8 – Foto publicada por estudante em rede social *snapchat*



Fonte: PINHEIRO, Carolina Scalco. **Relatório do NUGEDIS-SB**, 2017.

Ao longo da história há muitos momentos em que a homossexualidade ou a bissexualidade não eram consideradas um problema e tampouco desvalorizadas, como na Grécia antiga ou em algumas comunidades indígenas (LINS et al, 2016, p. 73). Dessa maneira, a forma como os desejos sexuais e afetivos são encarados socialmente passa pelo momento histórico – e obviamente pela cultura em que o sujeito está inserido – nem sempre se relacionando diretamente a questões de desigualdade ou exclusão. Contudo, ainda que aparentemente pareça que a juventude esteja mais tolerante ou, inclusive, mais livre para experimentar outras possibilidades de se relacionar, também parece que, por meio da ampliação do uso das redes sociais, a intolerância, os discursos de ódio e a violência contra as pessoas LGBTT ou outros grupos minoritários tenha se manifestado de forma mais contundente.

Nesse sentido, o poder dos computadores não mais se limita exclusivamente à interação da pessoa com a máquina, mas à ligação que os usuários podem fazer uns com os outros por meio das redes sociais – ou da sociedade em rede. Agora se pode falar, trocar ideias e sentimentos, interagir, opinar sobre os mais diversos temas, tudo em tempo real e simultâneo aos acontecimentos. E é nesse meio que a juventude experimenta a influência dessas ferramentas informativas e de comunicação na formação da sua própria identidade e da forma como se relaciona com o mundo. (LEITE et al, 2007, p. 202). Por meio das redes sociais é possível não só descobrir

uma gama de possibilidades de vivências de experiências como também de externar preconceitos.

> É nas entrelinhas e nos desvios de condutas que aparecem os discursos de ódio propagados e compartilhados nas redes sociais, pois os usuários que praticam tais atos acreditam que estão protegidos pelo anonimato que supostamente a oferece. Assim, baseados nessa suposta "invisibilidade online", os usuários promovem ataques pessoais a pessoas comuns e a personalidades que se destacam na sociedade, mas principalmente, as pessoas que se encaixam em grupos de maior vulnerabilidade. Ataques contra a população LGBT evidenciam a lesbofobia, homofobia, bifobia e transfobia e o quanto estas são presentes no cotidiano, na sociedade. (...) Assim, Qualquer pessoa que se desvie dos padrões heteronormativos recebe uma carga de ódio, reflexo do preconceito arraigado em nossa cultura que tem se mostrado em ações cada vez mais extremas. Desta forma, é preciso que se lute por um mundo mais igualitário para todas as pessoas, por uma sociedade que reconheça e reveja seus preconceitos, seus privilégios e sua exclusão. (KRAWCZAK e SANTOS, 2017, p. 7/13)

A discriminação é vista em vários espaços escolares, já que a hierarquização de diferentes grupos identitários, bem como as expectativas de coerência entre sexo biológico/gênero/orientação sexual dos estudantes aparece no currículo e nas relações sociais dentro da escola. "Para vários sujeitos que observam e internalizam a importância da educação escolar, seus anos de escolaridade serão atravessados pela capacidade de driblar, ocultar ou mesmo vivenciar agressões sofridas em detrimento de sua sexualidade." (CAETANO, 2016, p. 242).

Ainda que aparentemente as ações desenvolvidas, então, pelo NUGEDIS do *campus* pesquisado sejam um avanço nas políticas de reconhecimento e acolhimento da comunidade escolar LGBTT, é importante que essas questões sejam incorporadas nos currículos, não só de forma oculta, mas evidente, permanente. Por ora, parece importante dar visibilidade e representatividade às diversas formas de se reconhecer e de viver, porque é preciso desocultar, tirar do invisível, trazer do espaço da inexistência para que se torne cotidiano. Mas não é só. Guacira Lopes Louro, discutindo a questão da "normalidade", da "diferença" e da "excentricidade" afirma a necessidade da incorporação curricular desses debates, em especial porque a ideia de diferença sempre é atribuída no interior de uma dada cultura onde características podem ser valorizadas ou não, sempre limitando e demarcando uma fronteira. Ela entende que é preciso compreender que há um conjunto de códigos, representações e práticas discursivas que atribuem diferentes significados aos corpos e às

identidades. As diferenças, assim, deixam de ser um dado e passam a ser vistas a partir de um determinado lugar. Só existe diferença, se existe “normalidade”, portanto.

> Talvez seja mais produtivo para nós, educadoras e educadores, deixar de considerar toda essa diversidade de sujeitos e de práticas como um “problema” e passar a pensá-la como constituinte do nosso tempo. Um tempo em que a diversidade não funciona mais com base na lógica da oposição e da exclusão binária, mas, em vez disso, supõe uma lógica mais complexa. Um tempo em que a multiplicidade de sujeitos e de práticas sugere o abandono do discurso que posiciona hierarquicamente, centro e margens em favor do outro discurso que assume a dispersão e a circulação de poder. Não eliminamos a diferença, mas, ao contrário, observamos que ela se multiplicou – o que nos indica o quanto ela é contingente, relacional, provisória. A diversidade nos demonstra, mais do que nunca que a história e as lutas de um grupo cultural são atravessadas e contingenciadas por experiências e lutas conflitantes, protagonizadas por outros grupos. (...) Precisamos prestar atenção às estratégias públicas e privadas que são postas em ação, cotidianamente, para garantir a estabilidade da identidade “normal” e de todas as formas a elas associadas; prestar atenção às estratégias que são mobilizadas para marcar as identidades “diferentes” e aquelas que buscam superar o medo e a atração que nos provocam as identidades “excêntricas”. (LOURO, 2013, p. 53)

Nessa mesma perspectiva, é possível fazer a leitura de gênero a partir de Foucault e de sua construção sobre a disciplinarização ou docilização dos corpos. Os estudos do autor sobre a sociedade disciplinar, em especial na sua obra *Vigiar e Punir* (2003), apesar de não serem especialmente destinados à construção de identidade de gênero, podem ser utilizados para a compreensão de como os corpos são vistos nesse modelo de sociedade. Foucault centra sua teoria na utilização do modelo arquitetônico de panóptico usado em manicômios e prisões e preconizados por Jeremy Bentham. Nele, os apenados poderiam ser vigiados durante todo o tempo sem ter meios de saberem se isso estava acontecendo efetivamente, de forma que com o passar do tempo, na teoria, os comportamentos que inicialmente apenas aconteciam sob vigilância real passariam a ser assimilados pelos corpos, tornando-os disciplinados e dóceis.

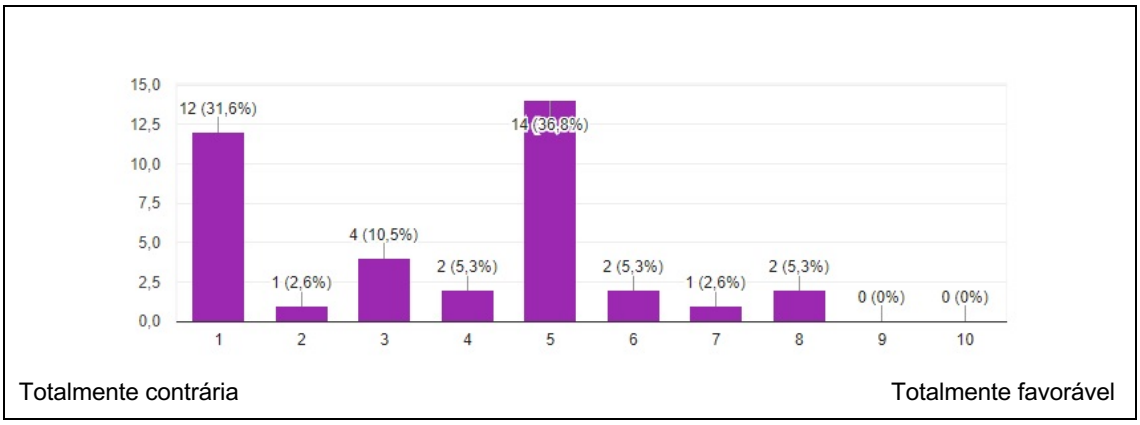
Essa relação entre os corpos disciplinados de Foucault e o gênero feminino pode ser percebido ao longo do processo de criação diferenciada entre meninos e meninas. As crianças do gênero masculino são incentivadas desde muito pequenas a assumir posições de comando, a brincarem de super heróis, a dirigirem carros de brinquedo, a realizarem aventuras, a praticarem esportes de luta, a construírem robôs e foguetes. Aos meninos não é imposto comportamento delicado e é compreensível que ser expansível, agitado e irritado é “natural para os homens”. Já as meninas, em

contrapartida, são instadas a brincadeiras que as preparem para o exercício das atividades do privado, como o cuidado com as bonecas, as panelinhas, os ferrinhos de passar roupa. Tão logo as pequenas mulheres começam a caminhar já ganham suas primeiras vassourinhas e lhes é exigido auxílio exclusivo nas tarefas domésticas, num ato de preparação para a vida “de mulher”. Além disso, às meninas não são cabíveis comportamentos agressivos, desleixados e rudes, pois delas se espera que sejam bondosas e delicadas.

Nesse sentido, a disciplinarização dos corpos trazida por Foucault torna as mulheres, desde sempre, limitadas ao exercício do comportamento esperado para o seu gênero em razão da sua condição biológica. As meninas e, depois as mulheres, são condicionadas por meio de sua socialização a interiorizarem os comportamentos a elas esperados e, em razão disso passam efetivamente a ocupar o lugar a elas destinado.

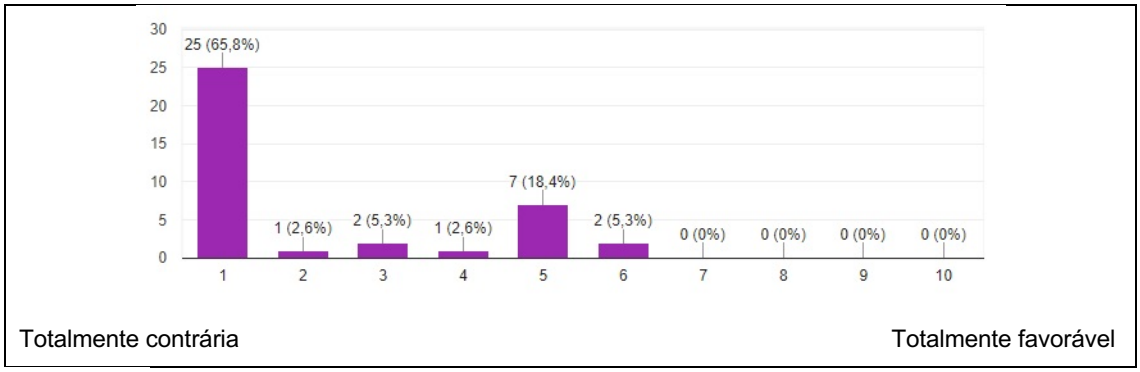
As jovens, quando questionadas sobre frases bastante típicas do senso comum para os papéis de gênero feminino e masculino responderam majoritariamente contrárias às construções históricas e expectativas sociais. Isso pode indicar, como já referido, que pelo menos naquilo que é consciente ou “politicamente correto” seja mais fácil romper com os paradigmas (gráficos 29, 30). As questões foram elaboradas a partir de uma escala, onde o número 1 significa totalmente contrária à afirmação e o número 10 totalmente favorável, permitindo manifestações intermediárias conforme se aproxime da opinião da jovem.

Gráfico 29 – Pergunta: “Os homens são mais infiéis que as mulheres”



Fonte: A autora

Gráfico 30 – Pergunta: “O principal sustento da casa é tarefa dos homens”

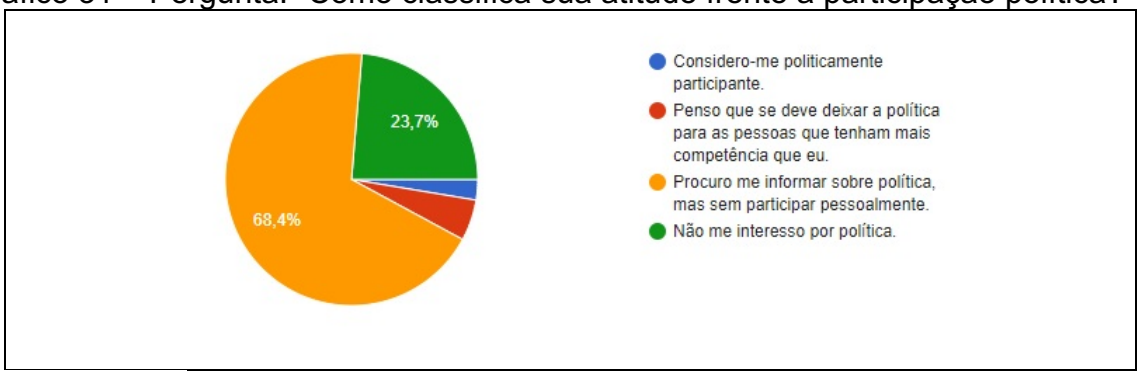


Fonte: A autora

Já quando perguntadas acerca do que entendem que aflige mais as suas colegas mulheres, as respostas tensionaram a aquilo que é característico do gênero feminino, que é o medo da gravidez indesejada (57,9%), desilusões amorosas (55,3%) e machismo (52,6%). De outro norte, o que menos parece incomodar são as degradações ambientais (2,6%) e a corrupção (10,5%). Essas respostas se relacionam diretamente num primeiro momento a quando responderam de forma dissertativa sobre o que acham pior em ser mulher (quadro 3) e, num segundo momento, quando foram instigadas a refletir sobre a participação da juventude na política.

No que diz respeito à participação delas na política (gráfico 31), 23,7% das estudantes pesquisadas informaram não se interessar por política, ao passo que 68,4% disseram que se informam, mas não participam pessoalmente. Aliás, sobre a participação pessoal, apenas uma das jovens referiu que se considera politicamente participante.

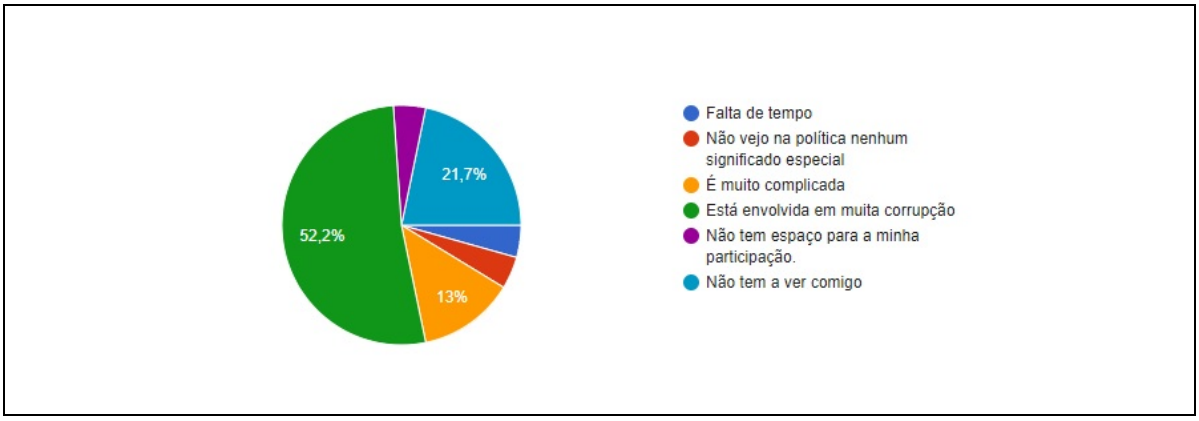
Gráfico 31 – Pergunta: “Como classifica sua atitude frente à participação política?”



Fonte: A autora

Questão interessante diz respeito justamente ao motivo que as leva não se sentirem politicamente participantes (gráfico 32). Quando questionadas a esse respeito, elas referenciam em 52,2% que é porque a política está envolvida em muita corrupção. Ora, mas se justamente a corrupção não é uma preocupação que elas almejam para suas colegas mulheres, como explicar que para elas é essa a razão que as afasta da política?

Gráfico 32 – Pergunta: Qual o principal motivo de sua falta de interesse por política?



Fonte: A autora

A resposta para a questão anterior talvez resida no fato de que a corrupção nesse momento histórico da política brasileira esteja em voga nos noticiários que elas têm acesso, nas rodas de conversa de suas famílias e até nas redes sociais que participam. Contudo, como elas próprias referiram não parece ser efetivamente uma preocupação que as aflige. Talvez por isso o segundo lugar no número de respostas à questão chame a atenção, já que 21,1% delas disseram que a política não tem a ver consigo. Mas por que a política não tem a ver com as mulheres?

Ora, o direito de voto só foi conquistado pelas mulheres brasileiras no século XX e ainda hoje não resultaram em número igualitário de participação política. De acordo com o Mapa das Mulheres na Política de 2015 (ONU, 2015) o Brasil está entre os últimos colocados em uma lista de 188 países pesquisados no que diz respeito à participação feminina no parlamento. Ainda que a legislação eleitoral determine cotas para a o registro das candidaturas dos partidos políticos no montante mínimo de 30% de mulheres nas nominatas, isso não se reverte em candidatas eleitas, já que no Congresso Nacional a bancada feminina é composta apenas por 51 Deputadas Federais (9,94% das 513 vagas) e 13 Senadoras (16% das 81 cadeiras).

Nesse sentido,

> os obstáculos remetem à dinâmicas sociais de desvantagem, que situo a partir da divisão sexual do trabalho, com seus compromissos materiais e simbólicos. Elas se entrelaçam à seletividade própria aos espaços formais de representação, historicamente masculinos. Algumas análises têm se concentrado na socialização de gênero e nas condições para que a "ambição política" se manifeste. Elas remetem à reprodução de papeis, competências e julgamentos no cotidiano familiar, escolar e nos meios de comunicação e, com diferentes ênfases, à conformação masculina e sexista das campanhas e do ambiente político. (BIROLI, 2018, p. 171)

Ainda, quando questionadas sobre o que é pior de ser mulher, as jovens dividiram majoritariamente suas respostas em três grupos: 1) menstruação, 2) assédio, 3) machismo (quadro 4). Essas respostas parecem se relacionar sobre também o que enxergam que afligem as suas colegas meninas, já que a primeira categoria menciona uma questão relacionada ao corpo (menstruação) com a gravidez na adolescência. Na segunda categoria as desilusões amorosas, talvez intimamente ligadas a relacionamentos abusivos ou a cultura do estupro também podem se relacionar com o assédio, que afirmam temer. E, por fim, o machismo, categoria que tem sido amplamente discutida na juventude feminina e que parece efetivamente incomodar as estudantes.

Quadro 4 – Pergunta: "O que é pior de ser mulher"?[28]

Grupos de respostas	**Respostas**
1) Menstruação	*Menstruar (4)*
	Menstruação (4)
	Menstruação, dores de parto e TPM.
	Cólicas e machismo.
	Menstruação – assédio.
	Menstruação, não poder sair de casa a hora que eu quiser pois pode acontecer alguma coisa pois sou mulher e não sei me cuidar (o inferno são os outros).
	A pior coisa é menstruar todos os meses, mesmo sendo algo natural, e sofrer com assédios na rua, e violência.
2) Assédio	*Na sociedade atual, a violência. Ter medo de sair na rua de noite e ser estuprada ou algo desse gênero.*
	Ter que enfrentar muitas vezes situações constrangedoras. (Assédio, diferenças no trabalho, etc.)
	Ter medo de andar sozinha na rua.
	O abuso sexual e entre outras coisas.
	Assédio, machismo, desigualdade, menosprezo, inseguranças
	Sofrermos abusos.
	Sofrer preconceito e machismo.

[28] Algumas estudantes manifestaram respostas que poderiam ser divididas em duas ou mais das categorias aqui divididas. Então, meramente com o fim de melhor expor as respostas, optei por separá-las diante da primeira resposta apresentada pela jovem.

3) Machismo	*Não ter respeito e sofrer com machismo.*
	O machismo.
	Machismo e Assédio.
	Ser desrespeitada diariamente em pequenas atitudes, pois ideologias machistas patriarcais nos oprimem. Nossos corpos são vulgarizados em mídias e em vários aspectos na sociedade, e é incômodo. dizer que uma mulher não pode, ou não tem capacidade para fazer oque bem intende consigo mesma, ou que ela deve ser submissa ao que lhe é imposto, é um erro... essas coisas que infelizmente, nos passamos, e temos que lutar contra isso a cada dia.
	É ser vista como sexo frágil e ter que seguir mais critérios impostos pela sociedade.
	As dores, as falas "ah isso não é de menina", "ah isso não é coisa de mulher".
	Ser considerada "fraca" e "sensível" demais, e vista como um ser humano que não possa fazer tudo que quer.
	Machismo e assédio.
	Ter que conviver com o machismo diariamente.
	Ser taxada por conta do comportamento de outras mulheres.
	Sou tratada diferente do meu irmão que pode fazer o que quiser e eu não posso!
	Mesmo com muitas mudanças, ainda existe muito machismo (no meu caso também homofobia às vezes, mas nunca sofri algo muito direto, talvez por ser bi) e não é fácil ser mulher em um mundo ainda muito voltado para a dominação patriarcal, embora eu acredite que temos a força para mudar isso, muitas mulheres ainda sofrem.
	Ser desrespeitada em algumas áreas.
	E ser desvalorizada pelos homens.
	Sofrer preconceito por ser mulher.
4) Outras respostas	*Se importar muito com o que os outros pensam sobre você.*
	Acho que não há "melhor coisa", mas sim a personalidade.

Fonte: A autora

Chama a atenção, num primeiro momento, o quanto é relevante para essas jovens mencionar que o que mais lhe incomodam em serem mulheres é o fato de menstruarem, uma condição biológica e natural que deriva de serem mulheres cisgêneras. Essa questão, talvez mais do que um incômodo físico provocado pelas dores e pela sensibilidade do período menstrual, tenha ligação com as questões culturais patriarcais que a envolvem. Segundo Rosa (2016, p. 55) o Terceiro Livro do Antigo Testamento, o Levítico, trata-se de uma espécie de livro legislativo, que instaura no cristianismo as regras que devem ser seguidas. Nele há a separação entre condutas puras e impuras, aduzindo que as impurezas do corpo do homem residem no sêmen e das mulheres na menstruação. De acordo com a Bíblia, então, a mulher ficaria impura por sete dias durante a menstruação, devendo ser segregada socialmente para não contaminar os demais.

Ainda de acordo com Rosa (2016, p. 56)

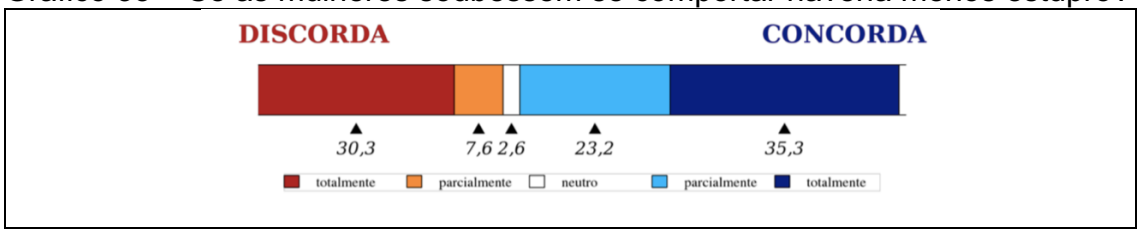
> Na idade média não era raro que crianças ruivas que nascessem fossem mortas, pois supostamente a mãe as havia concebido no período menstrual. Esse nojo pelo sangue menstrual é cultivado por mulheres, mas principalmente, por homens. O nojo foi uma maneira brilhante que o patriarcado encontrou de fazer uma manutenção constante – e infinita – de misoginia. (...) Mulheres sofrem caladas suas dores porque "ninguém é obrigado a saber que você está menstruada", carregam absorventes até o banheiro como se estivessem portando uma droga ilegal, ensinam suas filhas a terem vergonha de algo tão natural quanto o suor. Algo que tem a ver com a fisiologia humana, mas ainda é um tabu que percorre diferentes culturas.

Já no que diz respeito ao assédio, este tem relação direta com o machismo, pois as violências praticadas contra as mulheres em razão do seu gênero podem assumir múltiplas formas. Essas violências, que podem ser físicas, sexuais, psicológicas ou até mesmo simbólicas, conforme já referido em Bourdieu, expressam relações de poder, hierarquia e dominação masculina, sendo concebidas em muitas vezes como parte do processo de aprendizagem da virilidade. São legitimadas socialmente, portanto.

A cultura do estupro, por ser simbólica, não aparece necessariamente de forma escancarada, mas em discursos, propagandas, piadas, senso comum. Ela se materializa em diversas formas e seu impacto mais forte é quando a mulher passa a ser vítima das mais diversas formas reais de violência. O IPEA em 2014 realizou uma pesquisa sobre a tolerância social à violência contra a mulher e os resultados causaram grande impacto.

Por exemplo, quando perguntadas se as mulheres seriam menos estupradas se soubessem se comportar, 58,5% das pessoas concordaram (gráfico 33). Ou seja, a sociedade brasileira parece compreender que o assédio, o estupro e as violências contra as mulheres são resultados também de suas condutas. Assim, se compreende porque as meninas pesquisadas responderam em volume tão enfático sobre o assédio e o machismo ser o pior do ser mulher.

Gráfico 33 – Se as mulheres soubessem se comportar haveria menos estupro?



Fonte: Ipea/SIPS Tolerância social à violência contra as mulheres.

> A diferença de postura de tolerância/intolerância à violência doméstica e à violência sexual reafirma mais uma vez a dificuldade de se estabelecer no Brasil uma agenda de direitos sexuais e de direitos reprodutivos e uma visão de que os corpos das mulheres a elas pertencem. Neste sentido, demandas feministas presentes há décadas ainda são bastante atuais em nosso país, e a permanência de ideias tão avessas a uma perspectiva de direitos humanos, apesar de confirmarem estudos qualitativos e percepções gerais sobre o ambiente social, ainda causam espanto. (IPEA/SIPS, 2014, p. 24)

Ora, se é preciso encontrar formas de estabelecermos comunicação global em termos de estudos de gênero, parece clara a necessidade de desenvolvermos formas de aproximar essas discussões da juventude e, em especial, em âmbito escolar. Nesse sentido, Weller (2012, p. 428) esclarece que os estudos de gênero e de juventude ainda são escassos e que até a metade da última década a *invisibilidade feminina* era bastante recorrente na educação e as ciências sociais em geral. A autora questiona a ausência de pesquisas sobre adolescentes e jovens do sexo feminino tanto nos estudos feministas como nos estudos de juventude.

Weller ainda debate a questão da discussão de gênero na escola e no ensino médio, dizendo que:

> Nessa fase, os/as jovens não estão apenas aprendendo matemática, geografia, física, entre outras disciplinas. Não é somente um saber externo, objetivo, sistemático, que importa nesse momento. É também um período de constituição de um saber sobre si, de busca de significados do ser homem e do ser mulher, de construção de identidade de gênero e sexual. (2012, p. 430)

Nesse contexto, Carvalho (2010), estudando a juventude feminina em uma escola de educação profissional integrada ao ensino médio, concluiu que a tabuização em torno das questões de gênero/sexualidade e o silenciamento das discussões podem ser causas das discriminações que as jovens estudantes sofrem no ambiente escolar. Contudo, o autor ainda refere que as dificuldades são advindas sobretudo da não formação dos docentes e gestores da escola em temas relativos a gênero e sexualidade no cotidiano escolar, havendo poucas iniciativas, portanto, de rompimento do silêncio nessa temática.

Corroborando com esse debate, Weller (2012, p. 432) diz que:

> Romper com o silenciamento e ampliar a formação dos profissionais da educação no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade pode contribuir significativamente para uma maior conscientização e minimização dos problemas advindos de uma sociedade machista, sexista e homofóbica,

> em que situações de discriminação são reforçadas, inclusive em ambientes em que deveriam combatê-las como a escola.

Louro aduz que “a escola é atravessada pelos gêneros” (2014, p. 89), em especial porque compreende que o gênero da escola é feminino, já que ela é um lugar primordialmente de ocupação das mulheres. São elas a maioria das professoras, as que organizam e desenvolvem a atividade escolar e que imprimem a marca de cuidado, afeto e vigilância, tradicionalmente tarefas femininas. Já o conhecimento, diz a autora, este é masculino uma vez que historicamente foi produzido pelos homens.

Para se ter uma ideia não só da divisão sexual do trabalho, como também de como a cultura naturalizou a inferioridade intelectual das mulheres, pode-se verificar o que Desmond MacCarthy, sob o pseudônimo de Falcão Afável publicou em um jornal em 1920, tendo sido logo após rebatido veemente por Virgínia Woolf (2013, p. 33).

> Embora seja verdade que uma pequena porcentagem de mulheres tem a inteligência de um homem inteligente, no geral o intelecto é uma especialidade masculina. Sem dúvida algumas mulheres tem genialidade mas em menor grau que um Shakespeare, Newton, Michelangelo, Beethoven, Tolstói. A capacidade intelectual média das mulheres também parece muito inferior. Se você transferir um intelecto de um homem inteligente, mas não de inteligência notável, para uma mulher, ela se tornará imediatamente uma mulher de inteligência notável, e suponho que o mesmo se aplique à capacidade de organização geral: um Ford de saias seria uma das setes maravilhas do mundo.

A escritora, respondendo a essa publicação refere que certamente o que faz com que não haja mulheres a seu tempo em notável espaço nas artes, nas ciências ou na filosofia é porque fatores externos as impedem de alcançarem êxito e de serem reconhecidas. Woolf cita a opressão paterna ou marital, os serviços domésticos e a forma como as meninas são educadas.

Ainda que em quase um século depois dessa publicação muita coisa tenha mudado no mundo, o trabalho das mulheres ainda parece ser visto de forma diferente do dos homens. Nesse sentido, Saffioti (2013, p. 61) deixa claro que as mulheres pobres, pertencentes às camadas sociais ocupadas diretamente na produção de bens e serviços nunca foi alheia ao trabalho. Essas mulheres, em todos os tempos e lugares, segundo a autora, têm contribuído para a subsistência de suas famílias e para a criação de riquezas sociais. Nas sociedade pré-capitalistas anteriores à revolução industrial, as mulheres trabalhavam nos campos e nas manufaturas, nas

minas e nas oficinas, teciam, fiavam e realizavam as tarefas domésticas. Contudo, por serem consideradas civilmente incapazes dependiam da figura masculina do pai ou do marido, quer fossem mulheres das camadas mais abastadas, quer fossem das camadas populares.

Assim, nas sociedades pré-industriais as mulheres participam do processo produtivo, embora sejam jurídica, política e socialmente inferiores aos homens. Esse trabalho é considerado, porém, inferior e subsidiário no conjunto das funções econômicas da família, mas necessário para garantir a ociosidade das mulheres das camadas mais abastadas. As mulheres pobres, então, sempre trabalharam para que as mulheres ricas não exercessem nenhuma atividade laboral.

Saffioti ainda desenvolve como o trabalho feminino foi recebido e desenvolvido no modelo capitalista, ou seja, em como nesse novo modelo de produção as mulheres foram desvalorizadas e seu trabalho colocado em um segundo plano:

> O aparecimento do capitalismo se dá, pois, em condições extremamente adversas à mulher. No processo de individualização inaugurado pelo modo de produção capitalista, ela contaria com uma desvantagem social de dupla dimensão: no nível superestrutural, era tradicional uma subvalorização das capacidades femininas traduzidas em termos de mitos justificadores da supremacia masculina e, portanto, da ordem social que a gerara; no plano estrutural, à medida que se desenvolviam as forças produtivas, a mulher vinha sendo progressivamente marginalizada das forças produtivas, ou seja, perifericamente situada no sistema de produção. (SAFFIOTI, 2013, p. 65-66)

Segundo ainda a mesma autora, mas em outra obra, o senso comum de que a divisão sexual do trabalho entre homens e mulheres remonta das sociedades de caça e coleta em razão da força feminina, ou seja, em virtude de critérios biológicos, ser diferente (e menor) do que o do homem não se sustenta. Saffioti esclarece que em alguns espaços cabia às mulheres, inclusive às grávidas, a caça das focas, um animal grande e escorregadio e que exigia, portanto, o uso da força. Ocorre que como a maternidade e o aleitamento materno dos bebês é inerente exclusivamente às fêmeas e a necessidade de carregar as crianças junto de todas as atividades poderia espantar os animais a serem caçados, então às mulheres cabia a coleta das raízes, folhas e frutos. Ainda conforme Saffioti (2015, p.61), a caça era um trabalho incerto, vez que nem sempre era possível aos homens retornarem com algum animal. Já a coleta era realizada cotidianamente, de forma que “a sobrevivência da humanidade, felizmente variando no tempo e no espaço, com esta divisão sexual do trabalho, foi assegurada pelo trabalho das mulheres”.

Assim, o conceito de **divisão sexual do trabalho** é a forma de divisão social do trabalho decorrente das relações entre os homens e as mulheres, forma essa que é historicamente adaptada às sociedades. A sua característica principal é de que as mulheres exercem a esfera reprodutiva e os homens a produtiva, sendo que as suas funções são mais valorizadas socialmente (como as políticas, religiosas, militares, entre outros). Há dois principais organizadores na divisão sexual do trabalho: o da separação, que compreende que há trabalhos/profissões/ocupações de homens e outros de mulheres, e o da hierarquização, que especifica que o trabalho do homem "vale", tanto em termos remuneratórios quando em valores sociais, mais que o da mulher (KERGOAT, 2009, p. 67).

> Não foi tratando da questão do aborto, como usualmente se diz, que o movimento feminista começou. Foi a partir da tomada de consciência de uma opressão específica: tornou-se coletivamente "evidente" que uma enorme massa de trabalho era realizada gratuitamente pelas mulheres; que esse trabalho era invisível; que era feito não para si, mas para os outros e sempre em nome da natureza, do amor e do dever maternal. E a denúncia (pensemos no título de um dos primeiros jornais feministas franceses: O pano de prato está queimado) se desdobra numa dupla dimensão: basta de executar aquilo que se conviria chamar "trabalho"; é como se sua atribuição às mulheres, e somente a elas, fosse automático e isso não fosse visto nem reconhecido. (KERGOAT, 2009, p. 68-69)

No Brasil da primeira metade do século XX, com o desenvolvimento do setor terciário, as mulheres passaram a ocupar espaços de trabalho no campo varejista, nos estabelecimentos bancários, comerciais e de seguros. Elas foram incorporadas como balconistas, telefonistas, datilógrafas, escriturárias, secretárias, demandas essas que preferiam moças solteiras, ágeis, assíduas, submissas e dóceis. Também a exigência por qualificação elevou o número de cursos de secretariado, contabilidade, comércio, com escolas e salas especiais para mulheres. Contudo, as profissões de mais prestígio, em que era exigido nível superior de escolaridade – como engenharia, medicina e direito – e cujas remunerações e valorações sociais também eram mais elevadas, eram de difícil acesso às mulheres (MATOS e BORELLI, 2016, p. 135-136).

Com essas questões históricas de segregação e impossibilidade de acesso das mulheres a determinadas carreiras se cria no imaginário popular que há profissões que são masculinas e outras femininas. As dos homens são aquelas ligadas à força, ao raciocínio lógico, às ciências exatas, às áreas públicas. Já as das mulheres são as que se tem proximidade com o afeto, o cuidado e a maternidade, como a área da saúde, da docência e das humanidades em geral.

Nesse sentido, pode-se observar a tabela 6, que reproduz o Censo Demográfico do IBGE (2010), com o rendimento médio no trabalho principal e a divisão de gênero no Brasil.

Tabela 6 – Rendimento médio no trabalho principal, por sexo, razão do rendimento das mulheres em relação aos homens e proporção de mulheres, segundo as áreas de formação da população de 25 anos ou mais de idade

Áreas gerais de formação da população de 25 anos de idade ou mais	**Rendimento médio no trabalho principal**			**Razão do rendimento das mulheres em relação aos homens**	**Proporção de mulheres**
	Total	**Sexo**			
		Homens	**Mulheres**		
Educação	1810,50	2340,70	1687,40	72,10%	83,0%
Humanidades e artes	2223,90	2629,90	2064,30	78,50%	74,2%
Ciências sociais, negócios e direito	3912,10	4650,90	3081,40	66,30%	49,4%
Ciências, matemática e computação	3038,60	3578,20	2339,60	65,40%	47,0%
Engenharia, produção e construção	5565,10	5985,60	3976,10	66,40%	21,9%
Agricultura e veterinária	4310,60	4756,20	2972,00	62,50%	27,4%
Saúde e bem estar social	3774,30	5341,70	2972,20	55,60%	68,1%
Serviços	3067,00	4078,00	2171,20	53,20%	54,8%

Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 2010.

Conforme se pode verificar, a educação é uma área ocupada 83% por mulheres, sendo que elas recebem 72,1% daquilo que é pago aos homens na mesma atividade. Em contrapartida, nas profissões historicamente ocupada por homens, como as engenharias, produção e construção, as trabalhadoras se mantém em desvantagem nos postos de trabalho, já que representam apenas 21,9% do total de profissionais – e recebem em média 66,4% do que os homens em igual profissão.

Assim, realmente Louro (2014) tem razão quando diz que a escola é formada de mulheres trabalhadoras – e a autora deixa claro que essa situação só acontece porque os homens, antigos detentores da profissão de professor, permitiram que as mulheres ingressassem na docência em razão da visão que tinham da mulher ser afetuosa e cuidadora. Motivação essa, que ela atribui à baixa valorização atual da profissão, aos baixos salários e pouco reconhecimento da classe.

Matos e Borelli (2016, p. 137) esclarecem que os anos 1930 o magistério era a única profissão que atraía as mulheres das elites brasileiras, por estar ligada a uma

ideia de aprimoramento intelectual e acenar um *status* social mais elevado. Além disso, o magistério também era considerado adequado às mulheres, já que se tratava de uma atividade de meio período em que elas poderiam conciliar com os afazeres domésticos e cuidados com os filhos. Também a identificação frequente da carreira com uma atividade vocacional ou com um sacerdócio ajudou na desvalorização da profissão, já que a imagem de "boa professora" esteve historicamente atrelada a aquela que se preocupava com a educação dos estudantes e não com os seus ganhos. Esse talvez seja um dos principais fatores que contribuíram para a queda salarial da profissão ao longo do tempo.

> Apesar das conquistas efetivadas ao longo das primeiras décadas do século XX como o acesso das mulheres ao ensino superior e a algumas profissões, esses ideais permaneceriam, por longo tempo, impregnando a mentalidade brasileira e esculpindo uma figura de mulher plasmada nesse perfil. A responsabilidade feminina nunca deveria transpor as fronteiras do lar, nem ser objeto de trabalho assalariado. O trabalho somente poderia ser lícito se significasse cuidar de alguém, doar-se com nobreza e resignação, e servir com submissão, *qualidades inerentes às mulheres*, premissas com as quais também se afinavam profissões ligadas à saúde, como enfermeira ou parteira. (ALMEIDA, 2009, p. 151)[29]

Bourdieu (2003, p. 106-114) atribui como um dos principais fatores de mudança na dominação masculina o ingresso das jovens no ensino secundário e superior, levando uma modificação importante das mulheres na divisão sexual do trabalho. Apesar disso, ele entende que as mulheres diplomadas conseguem ingressar mais facilmente nas atividades de nível médio, mas encontram dificuldade ou vem-se completamente excluídas dos cargos de chefia e comando.

> Enfim, as próprias mudanças na condição feminina obedecem sempre à lógica do modelo tradicional entre o masculino e o feminino. Os homens continuam a dominar o espaço público e a área de poder (sobretudo

[29] Anexo ao artigo da autora sobre os cursos normais no Brasil do século XX consta um modelo de contrato de trabalho das professoras, em que elas eram proibidas de casarem, andarem na companhia de homens, usarem roupas consideradas inapropriadas, entre outras questões que direcionavam o lugar das mulheres docentes na década de 20 do século passado:

Exemplo de modelo de contrato de trabalho de professoras no ano de 1923.
A professora, senhorita....., por meio deste contrato de trabalho fica obrigada a:
1. Ministrar aulas na Escola.....durante o tempo de vigência do contrato de trabalho.
2. Comportar-se com decoro e vestir-se com modéstia e asseio.
3. Não sair de casa no período entre 18 horas da tarde e 6 horas da manhã.
4. Não passear em sorveterias do centro da cidade.
5. Não sair de carro ou automóvel em companhia de homens, a não ser seus pais e irmãos.
6. Não usar saias e vestidos a menos de um palmo do tornozelo.
7. Não fumar, não beber uísque, vinho e cerveja.
8. Não usar maquilagem e tingir o cabelo.
9. Não usar palavras impróprias que ofendam sua pessoa e sua profissão.
10. Limpar a sala de aula antes dos alunos chegarem.
11. Cuidar da limpeza, da higiene e da moralidade da sua sala de aula.
O não cumprimento das obrigações acima implicará na sua demissão imediata e justa.

> econômico e a produção), ao passo que as mulheres ficam destinadas (predominantemente) ao espaço privado (doméstico, lugar da reprodução) em que se perpetua a lógica da economia de bens simbólicos, ou a essas espécies de extensões deste espaço, que são os serviços sociais (sobretudo hospitalares) e educativos, ou ainda aos universos da produção simbólica (área literária e artística, jornalismo). [...] Quando indagamos de adolescentes a respeito de sua experiência escolar, não podemos deixar de chocar-nos com o peso das incitações e injunções, positivas ou negativas, dos pais, dos professores e sobretudo dos orientadores escolares, ou dos colegas, sempre prontos a lembrar-lhes de maneira tácita ou implícita, o destino que lhes é indicado pelo princípio da divisão tradicional: assim, grande número delas observa como professores das disciplinas cientificas solicitam e estimulam menos as moças que os rapazes, e como os pais, tais como os professores ou orientadores, as desviam "para o seu bem", de determinadas carreiras consideradas masculinas [...], ainda mais porque estes encorajam seus irmãos a segui-las. (2003, p. 112-113)

Nesse mesmo sentido, Fonseca (2001, p. 11) refere que os estudos tanto das culturas juvenis quanto da transição para o trabalho estão centrados no universo masculino, omitindo a realidade cultural das jovens moças. A autora deixa claro que a desvantagem das mulheres tem sido documentada desde os anos 1980 e que além de ganharem em média 70% do que os homens recebem ainda não ocupam trabalhos em empregos considerados masculinos. "São secretárias, enfermeiras, professoras, administrativas, educadoras, trabalhadoras sociais, operárias de vestuário, mulheres a dias, cozinheiras. Não são gestoras, técnicas, carpinteiras... têm responsabilidade no trabalho doméstico não pago e educam crianças." (2001, p. 16).

Segundo Fonseca essa situação acontece porque as jovens mulheres escolhem cursos de formação de acordo com a *segregação e hierarquia sexual das posições,* razões pelas quais ocupam primordialmente apenas atividades consideradas "femininas" e estas são mais desvalorizadas em relação às "masculinas" (2001, p. 53). Nesse contexto também Bourdieu refere que através da experiência sexualmente ordenada, além das ordens explícitas e implícitas de seus pais, professores, orientadores e colegas,

> as meninas incorporam, sob forma de esquemas de percepção e de avaliação dificilmente acessíveis à consciência, os princípios da visão dominante que as levam a achar normal, o mesmo natural, a ordem social tal como é e a prever, de certo modo, o próprio destino, recusando as posições ou as carreiras de que estão sistematicamente excluídas e encaminhando-se para aquelas as que lhe são sistematicamente destinadas. (2003, p. 114)

Assim, em que pese as dificuldades tradicionais nas escolhas profissionais, quando isso se dá ainda mais cedo em razão do ingresso em ensino médio integrado

à EPT as jovens estudantes podem sofrer ainda mais o peso da sociedade machista e patriarcal em que vivem. Além disso, conforme demonstra o referencial teórico adotado, a escola é um espaço de vivência da juventude e, por isso, deve trabalhar as discussões que tangiam temas como gênero e sexualidade, sendo imprescindível a formação docente e de gestão na área.

Nesse sentido, pode-se dizer que as diferenças físicas entre os corpos e que designam as pessoas como homens ou mulheres foi transformada através de um processo histórico e cultural em desigualdade. Não é à toa que quando questionadas a respeito de se reconhecem que seu curso é “masculino” (quadro 5), a maioria das jovens pesquisadas foi categórica em dizer que não (total de 23 meninas) e que tampouco sofrem dificuldades por serem mulheres dentro do curso (quadro 5), porém quando a pergunta envolve questões dos papéis de gênero o discurso das estudantes é diferente.

Quadro 5 – Pergunta: Você acha que escolheu um curso técnico masculino? Por quê?

Grupo de respostas	**Respostas**
1) Não reconhecem o curso como “masculino”	*Não. (5)*
	Não, cursos não tem gênero. (2)
	Não pensei nisso na hora de escolher.
	Não, porque pra mim nunca existiu essa classificação.
	Não acho que seja masculino, escolhi porque achei interessante.
	Não, pois a informática foi construída também por inúmeras mulheres.
	Eu não acho que escolhi um curso técnico masculino.
	Porque para mim independente de ser um curso considerado masculino ou não, não tem regras para isso e segundo, porque gosto desta área.
	Eu acho que não, pois o curso não tem restrições sexuais, ou algo que diga que é masculino. ***Mas há um certo pré-conceito que diga que é****.* (grifos)
	Nunca pensei que era masculino. Mas achei interessante o curso.
	Não vejo como um curso masculino ***apesar de ter bem mais homens****.* (grifos)
	Quando fui me inscrever na verdade eu não vi como um técnico masculino, eu vi como um curso técnico que me traria mais utilidade.
	Eu não acho que seja um curso técnico masculino, ***mas a maioria dos meus colegas são do sexo masculino****.* (grifos)
	Não. Acredito que o curso, ***apesar de apresentar maior número de meninos****, é com certeza apto a qualquer menina que deseja fazê-lo, assim como eu.* (grifos)
	Não é um curso masculino, ***mas é mais procurado por meninos****.* (grifos)
	Não, não dizia nada que fosse um curso de exclusividade masculina.

	***Talvez que tenha mais homens e poucas mulheres corajosas**, mas não é um curso masculino.* (grifos)
	Não, porque tem várias mulheres por aí que estão no ramo de informática.
	Não, porque não dizia nada sobre ser um curso masculino.
	Não. Na minha opinião informática não é masculino.
	Eu acredito que o meu curso não é necessariamente "masculino", pois pra mim, qualquer mulher pode fazer isso! ***Mas posso notar que existem muitas meninas escolhendo cursos mais "femininos", limitando sua capacidade de estar num curso como o meu. Algumas mulheres não são feministas, pelo contrário, crescem alienadas com pensamentos machistas... acho que é importante ter mulheres nesse curso, pois é uma evolução.*** (grifos)
2) Reconhecem o curso como de gênero masculino	*Sim, já que boa parte dos meus colegas são homens.*
	Sim, por conta do número de meninos ser bem maior que meninas.
	Acredito que haja a crença de que informática seja uma área voltada para o gênero masculino e inclusive mais ocupada por ele, mas sigo com o que disse nas questões anteriores, não existem áreas relacionadas a gênero.
	Eu acho que escolhi um curso considerado masculino para acabar um pouco com esse tabu que informática é um curso de meninos e também porque eu gostei do curso.
	Acredito que sim, pelo fato de possuir mais colegas homens do que mulheres.
	Antes eu achava que o Curso Técnico em Informática tinha um público alvo masculino, porém, com o passar dos anos, a média de mulheres que ingressam nesse curso tem aumentado cada vez mais. Portanto, acho que é mais uma questão de interesse pessoal.
	Acho que sim, por ter um grande número de homens bem maior que o de mulheres.
	Sim, porque o número de homens é maior que o de mulheres.
3) Responderam indiferentes às questões de gênero	*Porque é o curso que tem em minha cidade que oferece maior oportunidade de emprego.*
	Quis me desafiar e ver até onde consigo ir.
	Porque tem mais futuro do que o outro disponibilizado.

Fonte: A autora

Conforme se observa dos grifos do primeiro grupo de respostas, as estudantes não enxergam seu curso como sendo “masculino”, mas percebem que a maioria de seus colegas são homens, reconhecendo como um preconceito com a profissão ou mesmo uma evolução a participação feminina atual na computação. Do contrário, no segundo grupo de respostas, ainda que em minoria, as jovens visualizam seu curso como dentro de um universo dividido sexualmente e o argumento que utilizam para isso é justamente por haver mais meninos que meninas nas suas turmas. Elas não se vislumbram como menos capazes ou inferiores, mas reconhecem essa divisão de gêneros no curso.

Uma resposta que chamou a atenção, do contrário, é a que percebe o curso técnico em informática mais difícil que o outro curso de ensino médio integrado à educação profissional oferecido pela instituição – Curso Técnico em Eventos – que casualmente possui maioria de estudantes meninas[30]. A estudante refere que o curso de informática não é necessariamente masculino, mas que as meninas preferem fazer eventos porque é um curso mais fácil que informática.

> *Não acho, da mesma forma que eles fizeram o curso as mulheres também fizeram, a diferença é que como é um curso difícil as meninas preferem eventos.*

No *campus* São Borja, informalmente faz parte da percepção dos estudantes e também até de alguns servidores, que o curso de informática é "direcionado" aos meninos e o de eventos às meninas. Isso porque majoritariamente o número de estudantes divididos por gênero nesses cursos talvez reflita, de forma visual, isso que se transforma no senso comum. Mas, por que esses espaços são tão divididos sexualmente?

Rosemberg (2016, p. 334) entende que em razão da formação ofertada pelos cursos normais impedir o prosseguimento nos estudos em nível superior, isso retardou o ingresso das mulheres na academia, que só passou a acontecer a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971. Para a autora, no Brasil denegou-se a educação formal às meninas em razão delas serem "corruptíveis" dentro dos discursos religiosos, mas posteriormente se possibilitou uma educação "comedida" porque essas mulheres é que educariam os homens "importantes" para o futuro do país. Defendeu-se uma educação diferenciada em razão de que se compreendia que as mulheres tinham menor capacidade intelectual que os homens, bem como precisavam aprender técnicas domésticas e outros conteúdos inerentes ao cuidado da família, dos filhos e dos seus futuros alunos. Além disso, também as meninas eram separadas dos meninos para que tivessem melhor desempenho em matemática e não causassem competição ou promiscuidade com os meninos.

Assim, a fala da estudante que refere que o curso de informática, por ser mais difícil, atrai menos meninas que o de eventos – mais ligado às humanidades e às artes, parece fazer sentido com a história da educação das meninas. Afinal não só

[30] São 126 meninas matriculadas em 2017, em detrimento de apenas 30 meninos matriculados no mesmo ano.

nas casas as crianças brincam e reproduzem profissões/atividades por gênero, como também a escola se estruturou a enxergar os homens e mulheres de forma diferenciada nas suas capacidades e futuras ocupações.

Além das questões históricas associadas ao trabalho feminino e à possibilidade de ingresso das meninas nas escolas, pode-se pensar a divisão das carreiras em “masculinas” e “femininas” em razão de como o saber científico foi construído. A ciência e o saber científico para ser considerado legítimo exigia que o cientista se mantivesse neutro e distante do objeto de estudo, o que criou dualidades e hierarquias científicas entre aquilo que é objetivo e subjetivo, racional e emocional, realidade e aparência, totalidade e parcialidade, mente e corpo, cultura e natureza, teórico e prático. E as ciências exatas se operaram sempre dentro daquilo que se tem por objetivo e imparcial, alheio às subjetividades do pesquisador. Se operaram, portanto, dentro daquelas expressões de gênero masculinas.

No Brasil a situação das mulheres cientistas, segundo dados do Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, 2010), do Ministério da Ciência e Tecnologia, referentes ao censo de 2010, indicam que elas eram 45,08% das pesquisadoras, enquanto eles eram 54,87% entre os que ocupavam posição de liderança. Em números absolutos, 16.802 eram mulheres e 20.452, homens. Já entre aqueles que não são líderes, homens e mulheres ocupam uma proporção mais equilibrada, com uma pequena quantidade maior de mulheres, que soma 51,46%, ante os 48,30% de homens.

Ainda, de acordo com os mesmos dados, se a análise for realizada em relação à faixa etária das mulheres líderes, na que vai dos 24 anos até os 65 ou mais, elas só ocupam 25% do total de pesquisadores no início da carreira. Já ao recortar para a faixa entre 50 a 54 anos, elas alcançam a proporção de 48,04% dos lideres. Ou seja, embora as mulheres nunca estejam em maior número que os homens, essa liderança feminina vai aumentando com o aumento de sua idade, o que não ocorre com os homens, e que significa que elas demoram muito mais tempo para alcançar a posição de mesma hierarquia acadêmica que eles. Além disso, o espaço para as jovens mulheres, em idade fértil ou com filhos pequenos também é reduzido.

A ciência e a produção científica assim, é algo visto historicamente como masculina e “a explicação oferecida está no quanto ainda cientistas, filósofos e historiadores da ciência consideram básica a neutralidade, objetividade e racionalidade da ciência” (CHASSOT, 2013, p. 52), atributos esses considerados

masculinos. Nesse mesmo sentido, a tecnologia – e, portanto, a informática - é associada com algo científico, potente, desumano, e, sobretudo, masculino. Talvez a explicação para que se tenha tão poucas meninas ingressando no curso técnico em informática seja essa, apesar de que as que o cursam não o reconhecem fundamentalmente como masculino e tampouco referem sofrer alguma diferenciação por serem mulheres. Nesse contexto, "o distanciamento entre os homens e as mulheres nas ciências é um processo que envolve diversos tipos de ganhos que beneficiam os homens: a promoção, a obtenção de bolsas de estudo, a ocupação de cargos de chefia ou liderança, assim como os ganhos salariais."(OLINTO, 2011, p. 79)

Quando as jovens, nesta pesquisa, foram perguntadas se sofrem discriminação por serem mulheres, como já referido, massivamente informaram que não sentem nenhum preconceito dessa natureza. Apenas poucas estudantes disseram que sentem o machismo ou vergonha quando estão num ambiente predominantemente masculino na instituição.

> R1: *Creio que sofra machismo em certos momentos por parte de meus colegas.*
> R2: *Às vezes me sinto meio envergonhada por ser a única guria em algum grupo.*
> R3: *Ao meu ver eu não tenho dificuldades, mas talvez alguma colega possa ter dificuldades.*
> R4: *O relacionamento com a direção é complicado, e com alguns servidores que muitas vezes são desrespeitosos. Piadas machistas na aula também afetam o relacionamento com os colegas meninos, apesar de eu me relacionar melhor com eles do que com as meninas.*

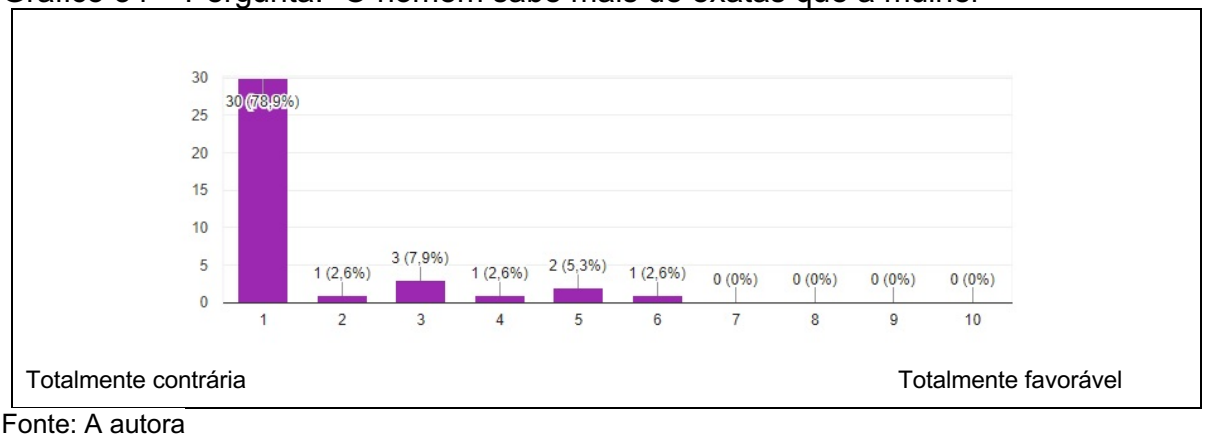
Talvez essas manifestações machistas afirmadas pelas estudantes por parte de seus colegas ou dos servidores do *campus* sejam porque a masculinidade é parcialmente construída através de noções de competência técnica. A duradoura associação simbólica entre os homens e as tecnologias pode fazer permanecer com mais força a dominação masculina, já que há uma imagem de que são detentores de um saber próprio e dominam uma área que converge, na atualidade, para a detenção de poder. Nesse sentido,

> A computação geralmente é associada à ambição, tenacidade, obstinação, exibindo perfeita combinação com as características androcêntricas da ciência: objetividade, racionalidade, distância emocional (neutralidade) do objeto. As mulheres e sua subjetividade possuem um estilo considerado

> diferente pela ciência, separando-se dos homens pela sua forma de pensar e trabalhar (LIMA, 2013, p. 806).

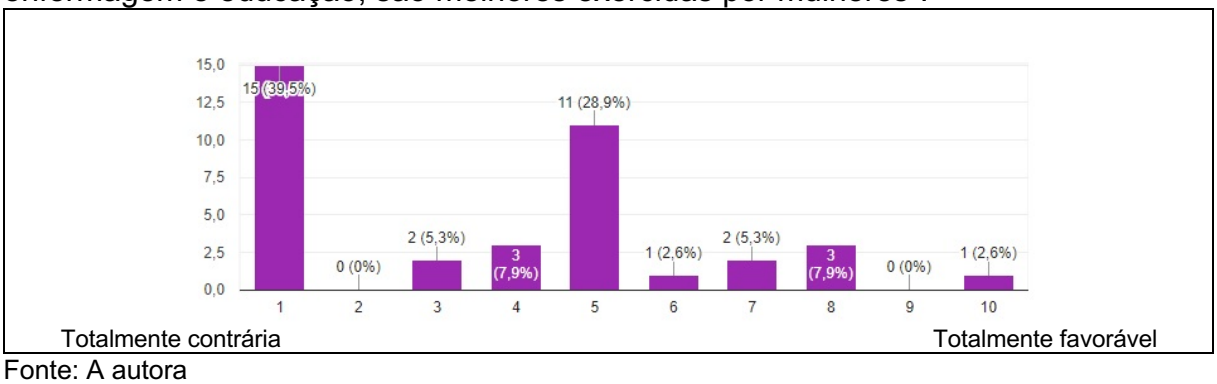
Assim, percebe-se a influência dos processos de socialização de homens e mulheres para a procura pela carreira científica. A ideia de que o homem é melhor que a mulher nas ciências exatas decorre de um padrão de masculinidade cartesiano, onde a racionalidade em detrimento da subjetividade é continuamente reafirmada. Essa afirmação não apareceu de forma explícita nas respostas das estudantes pesquisadas, certamente porque há um processo de sexismo velado, que também é produzido pelas mulheres. Elas não afirmam categoricamente que consideram que sabem menos das ciências exatas que seus colegas (gráfico 34), mas dividem as profissões por gênero feminino (gráfico 35) e masculino (gráfico 36), o que demonstra que estão inseridas nesse contexto histórico e cultural da divisão sexual do trabalho.

Gráfico 34 – Pergunta: “O homem sabe mais de exatas que a mulher”



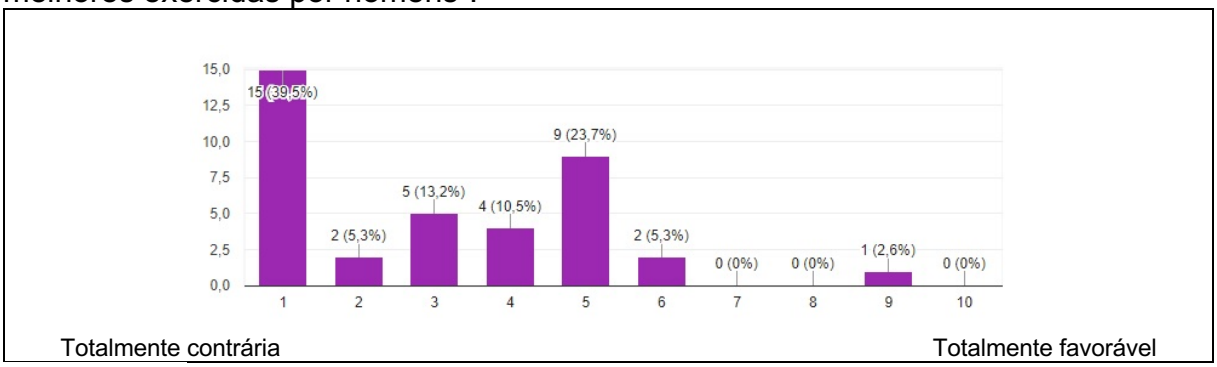
Fonte: A autora

Gráfico 35 – Pergunta: “Profissões que se relacionam com o cuidado, como enfermagem e educação, são melhores exercidas por mulheres”.



Fonte: A autora

Gráfico 36 – Pergunta: “Profissões que exigem força física e raciocínio lógico, são melhores exercidas por homens”.



Fonte: A autora

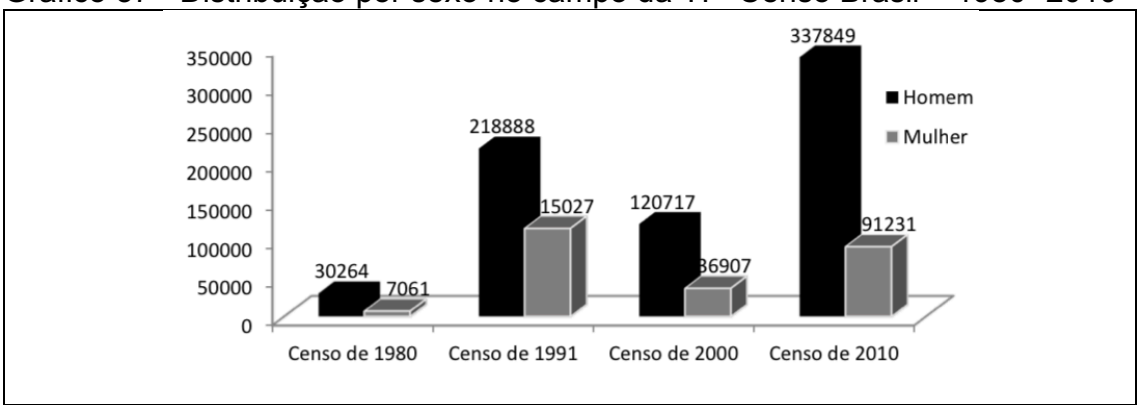
A opção das meninas por cursos não vinculados à área das exatas não se trata de um mero gosto pessoal nem é coincidência que na tecnologia elas ocupam números tão inferiores em relação aos rapazes. Rosemberg (2016, p. 352) afirma que as vivencias de currículos diferenciados por rapazes e moças ao longo do processo de educação histórico brasileiro deixou suas marcas, já que atualmente mesmo com as escolas sendo mistas, quando é permitida a escolha por currículos diferentes, os meninos tendem a seguir trajetórias nas áreas tecnológicas e das ciências exatas, enquanto que as meninas seguem as ciências humanas, linguagens e o próprio magistério.

A mesma autora, contudo, aponta que a partir dos anos 2000 há uma tendência a diminuição dessas diferenciações, já que se têm observado a entrada das mulheres nas carreiras “masculinas” e dos homens nas “femininas”. As explicações para isso, segundo Rosemberg é que houve alterações internas nas ocupações, ampliando os perfis de cargos e funções, bem como a sociedade passou a se habituar a ver mulheres em profissões antes só ocupadas por homens. Além disso, também tem havido a possibilidade de opção por carreiras mais flexíveis que permitem o cuidado com os filhos e o exercício da atividade profissional, em geral nas profissões liberais.

Em um estudo realizado por Souza (2017) na distribuição por gênero e por raça na Tecnologia da Informação (TI) desde os censos de 1980 até 2010 constatou-se que a distribuição histórica de mulheres brancas é muito maior que de mulheres negras. Enquanto em 1980, a área de TI possuía 73% de homens brancos e 17,5% de mulheres brancas, havia 7,9% de homens negros e 1,3% de mulheres negras. O censo de 1990 indica o máximo no percentual de mulheres, sobretudo, brancas. Dessa forma, a maior parte se constituía por homens brancos (50%) seguida por

mulheres brancas (26,6%), homens negros (15,6%) e mulheres negras (7,8%). Já em 2000, há redução dos postos de trabalho e evidencia-se crescimento da participação de homens brancos (66%) e redução dos demais agrupamentos: mulheres brancas (20%), homens negros (10%) e mulheres negras (2,5%). O ano de 2010 indica a permanência da maioria de homens brancos (66%) seguida por homens negros (17%), mulheres brancas (16,8%) e mulheres negras (4,3%). A disparidade total da ocupação de homens e mulheres na TI, fica evidente no gráfico 37.

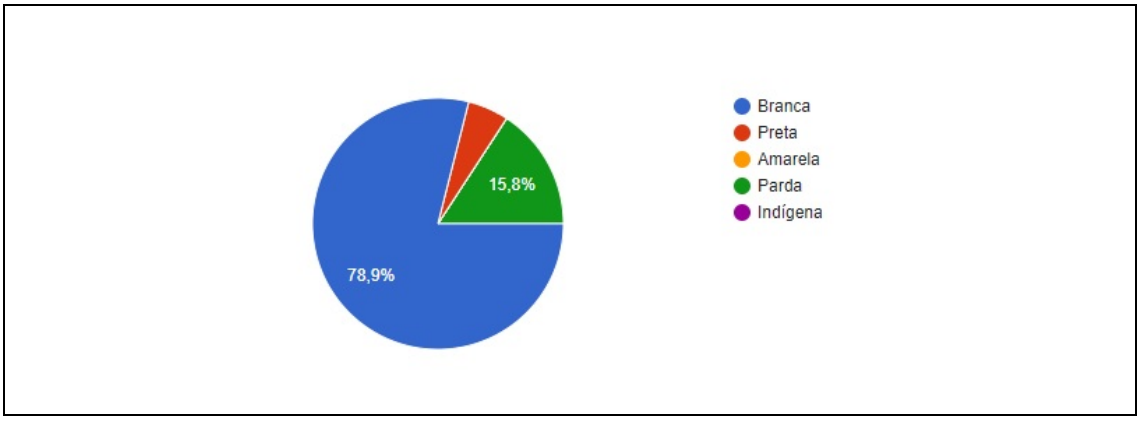
Gráfico 37 - Distribuição por sexo no campo da TI - Censo Brasil – 1980 -2010



Fonte: Souza (2017, p. 05)

Entre as estudantes pesquisadas, a questão de cor parece corresponder ao estudo realizado por Souza (2017), já que 78,9% delas afirmam serem brancas, 15,8% pardas e 5,3% pretas. Nenhuma estudante se reconheceu como amarela ou indígena (gráfico 38).

Gráfico 38 – Cor das estudantes pesquisadas



Fonte: A autora

Saliente-se que no *campus* pesquisado, dos dez docentes efetivos da área de informática, apenas uma é mulher, o que corrobora com o fato de que as meninas podem não se enxergar representadas pelos profissionais da carreira que estão construindo. Também no setor administrativo da tecnologia da informação não há nenhuma mulher ocupando o cargo de técnica em informática ou analista da tecnologia da informação.

A despeito disso, e do curso de informática ter um alto índice de reprovação no *campus*, nenhuma das estudantes reprovou no ensino médio e apenas duas reprovaram no ensino fundamental em outra escola (uma no sétimo e outra no oitavo ano). Isso demonstra que as estudantes que ingressam no curso possuem êxito na sua conclusão no tempo previsto, mesmo não reconhecendo outras mulheres na sua área de atuação.

Ainda que a divisão sexual do trabalho seja marcado na área de informática do *campus* São Borja, no IFFAR os números demonstram que as mulheres estão em pé de igualdade no que se refere à quantidade de cargos de direção e chefia, uma vez que 49,1% do total desses cargos é ocupado por elas, segundo dados que me foram informados pela Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional em 2017. Sinal disso é que a reitora da Instituição é uma mulher em seu segundo mandato, bem como a diretora do *campus* pesquisado também é uma mulher.

Os indícios que se estabelecem no ambiente científico criam barreiras, portanto, que são sutis à participação feminina nos cursos e profissões nas áreas exatas, sobretudo na informática. Esses mecanismos, em muitos aspectos não são percebidos de forma consciente pelas mulheres que, apesar de visualmente verificarem que estão em menor número que seus colegas homens, não se sentem segregadas. São comportamentos, portanto, que já estão enraizados e internalizados na cultura, de forma que as próprias mulheres podem está-los perpetuando.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegada a hora das considerações finais. É o último ponto que se estabelece neste estudo que levou três anos, sangue, suor e lágrimas para ser concluído. É o momento também em que reflito sobre esta caminhada, sobre as limitações e impossibilidades que tive, mas sobretudo sobre o imenso ganho que foi voltar a ser aluna do campo da educação. Quando ingressei no curso de Mestrado em Educação meu objetivo real, para além das inquietações acadêmicas, era o de me (trans)formar em uma pessoa e professora melhor. Queria estudar e compreender um pouco mais sobre os processos de ensino e aprendizagem, queria ter acesso a leituras, discussões e práticas que até então eu não havia tido a oportunidade. E acredito que consegui. O trabalho que aqui se encerra nesse momento não termina no plano fático. Ele segue no meu cotidiano, nesse fazer docente que nunca está completo e que vai se reinventando todos os dias na troca com os/as estudantes.

Esta dissertação buscou responder o seguinte problema: quais as relações que se estabelecem entre as jovens estudantes do Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio do IFFAR *campus* São Borja em razão da divisão sexual do trabalho?

Pude observar que as jovens estudantes pesquisadas são de uma camada privilegiada da população, já que 100% delas apenas estudam e o fazem no IFFAR porque acreditam no ensino técnico de qualidade que a Instituição oferece, bem como na possibilidade de seguirem seus estudos em nível superior. Elas, que são menos da metade do total de colegas meninos, não reconhecem os mecanismos estruturais do machismo e da misoginia que envolve a sociedade como um todo, apesar de em suas falas ficar demarcado o discurso hegemônico heteronormativo e sexista.

É bem verdade que a escola em que estudam possui um Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDIS) que desenvolve as políticas de igualdade de gêneros, bem como promove ações para discutir o papel da mulher na sociedade – e talvez por essas informações já comporem o rol de conhecimentos formais das estudantes, bem como o discurso do “politicamente correto”, seja mais difícil assumir e reconhecer o universo que as rodeia. Importante seria em um próximo estudo ouvir os meninos desse curso (e quem sabe os meninos e meninas do curso técnico em eventos integrado ao ensino médio) para, em confronto com o que foi dito pelas jovens

pesquisadas se possa ter um panorama mais real e concreto das relações que se estabelecem.

Nesse momento, optei apenas por ouvir as meninas em razão de que considero elas as protagonistas de suas vidas e, portanto, as responsáveis por traçar suas percepções sobre a divisão sexual do trabalho em seu curso. Mas, na esteira dos autores trabalhados nesta dissertação, talvez para uma outra oportunidade seja relevante buscar a voz dos rapazes, já que o gênero feminino existe em relação e oposição ao masculino – ou seja, só se reconhece o que é ser mulher talvez quando opõe esse conceito (e vive!) em relação ao que é ser homem.

Além disso, conforme referido, não foi possível realizar a fase de "roda de ideias" prevista inicialmente no projeto de pesquisa. Isso aconteceu em razão de que no segundo semestre no ano de 2017, após a primeira fase, com o acúmulo de atividades na escola, não mais consegui uma data em que pudesse reunir as jovens. Também após uma primeira análise dos dados coletados na pesquisa de opinião estes pareceram ser suficientes para atingir os objetivos desta pesquisa. Contudo, para uma outra oportunidade poderia ser realizada a roda de ideias, ainda que com outras estudantes hoje matriculadas no curso técnico em informática integrado ao EM do *campus*, mas com o objetivo de que refletissem sobre os resultados aqui analisados. Outra possibilidade de pesquisa seria sobre as masculinidades e homofobia que os estudantes meninos do curso técnico em eventos integrado ao EM parecem sofrer em razão da divisão sexual do trabalho demonstrada nesta dissertação.

No caminho desta dissertação, muita coisa mudou no Brasil e não é possível concluir este estudo sem referenciar essas mudanças. De 2015, quando ingressei no curso, até hoje, o país sofreu um golpe jurídico-midiático-parlamentar que retirou do poder a Presidenta Dilma Roussef e empossou seu vice com o único objetivo de impor uma agenda de retirada de direitos da classe trabalhadora.

Assim, políticas de extrema austeridade fiscal e econômica, além de medidas violadoras de direitos e garantias conquistados ao longo de décadas estão sendo implementadas de forma repentina sem discussão com a população. Entre essas ações, a Reforma do Ensino Médio, realizada por meio de Medida Provisória sem qualquer debate, mudou novamente a conjuntura do ensino médio brasileiro, reduzindo sobremaneira a formação geral e incluindo itinerários formativos a serem "escolhidos" pelos estudantes, entre eles a educação profissional, completamente

descolada do ensino médio integrado. Por trás dessa medida, há interesses de grandes grupos econômicos nacionais e internacionais na formação de mão de obra rápida, barata e que não questione a detenção dos meios de produção.

Além disso, o governo Michel Temer engendrou uma reforma trabalhista que flexibiliza direitos e busca ainda aprovar uma reforma previdenciária. Ambas retiram direitos da classe trabalhadora, mas especialmente muitos daqueles conquistados pelas mulheres em muitos anos de lutas feministas. Dessa forma, em meio a uma grave crise institucional, econômica e política, resta difícil falar sobre educação profissional integrada e seus rumos. Sabemos o que a história nos coloca, mas não temos perspectivas a curto e médio prazos de manutenção das garantias conquistadas ao longo das últimas décadas. Certo é que os últimos dois anos ficarão na história brasileira e mundial como o ano em que sofremos mais um golpe de Estado, mas ainda é incerto fazer projeções sobre as perspectivas da EPT, quanto mais sobre as possibilidades de inserção/manutenção das mulheres nesse campo de atuação.

De toda sorte, parece que se for possível pensar em perspectivas para alterar ou minimizar a divisão sexual do trabalho nos cursos de ensino médio integrado à educação profissional, o primeiro passo deve ser o de desenvolver políticas e programas de governo, em vários níveis, visando a redução da segregação das mulheres. Para tal, é imprescindível o incentivo a uma participação mais igualitária dos gêneros não só nos IFs, como nas Universidades e na atividade científica em geral.

Em termos macro, é preciso que atue no ambiente familiar envolvendo questões relacionadas à divisão mais igualitária do trabalho doméstico e à redução dos estereótipos de gênero que influenciam as escolhas profissionais de meninos e meninas. Também é preciso que se incentive a participação de homens na docência no ensino fundamental, já que a redução das desigualdades de gênero passa também pelos meninos compreenderem que as profissões ligadas ao “cuidado e ao afeto” também podem ser masculinas sem nenhuma implicação na sexualidade do sujeito. As escolas de educação infantil e ensino fundamental também precisam estar mais preparadas para evitar a divisão por gêneros na realização das atividades e para incentivar as meninas naquilo que envolve o raciocínio lógico e a força.

Já no campo do IFFAR, parece-me que as políticas de equidade de gêneros nos cursos deveria acontecer já no momento da sua divulgação do processo seletivo,

bem como na criação de uma cultura interna de combate ao sexismo e à divisão sexual do trabalho. As meninas precisam se reconhecer em suas profissões e compreender que são capazes de atuar em qualquer área do conhecimento. Além disso, é preciso dar visibilidade para o fato de que se não há mulheres em algumas profissões, isso ocorre não apenas por meros gostos pessoais ou caprichos, mas porque nós fomos ensinadas a ocupar um determinado lugar na sociedade, que não é o de espaços públicos e tampouco do uso da força, da racionalidade e da objetividade.

Nesse sentido, a experiência escolar é decisiva: ela pode contribuir tanto para a reprodução de valores e atitudes que reduzem as oportunidades das meninas quanto para a mudança decisiva em suas perspectivas profissionais.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W.;BRANCO, P. P. M. (Org). **Retratos da Juventude Brasileira:** análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. P.37-72.

_____. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação.** Nº 5 Mai/Jun/Jul/Ago 1997.

ALMEIDA, Jane Soares de. Indícios do sistema coeducativo na formação de professores pelas escolas normais durante o regime republicano em São Paulo (1890/1930). **Educ. rev.**, Curitiba , n. 35, p. 139-152, 2009 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000300011&lng=en&nrm=iso>. access on 30 Aug. 2018. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602009000300011.

AUAD, Daniela. **Feminismo:** que história é essa? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto et. al. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades**: limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução 06/202 Conselho Nacional da Educação**. Brasília-DF, 2012.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: síntese de indicadores 2012. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Diretoria de Pesquisas Coordenação de Trabalho e Rendimento Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro, 2013.

_____. Secretaria Nacional da Juventude. **Portal da Juventude**. Estatuto da Juventude. Brasília, 2014c. Disponível em: <http://www.juventude.gov.br/estatuto>. Acesso em 19 jul 2018.

_____. Lei . 9.652 de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.** Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 1971. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm> Acesso em 21 jul 2018

_____. Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Presidência da República Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em 21 jul. 2018.

_____. Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art.**

36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Presidência da República Casa Civil, Subchefia para Assuntos_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 21 jul. 2018

_____. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Câmara dos Deputados, 1.ed. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em:03 jul. 2018.

_____. Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** Presidência da República Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm Acesso em 07 ago. 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Berthand Brasil, 2003.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CACCIA-BAVA, A.; COSTA, D.I. P. O lugar dos jovens na história brasileira. In: BAVA, A. et al. **Jovens na América Latina.** São Paulo: Escrituras Editora, 2004. p. 63-114.

CAETANO, Marcio. **Performatividades reguladas**: heteronormatividade, narrativas biográficas e educação. Curitiba: Appris, 2016.

CARVALHO, Nivaldo Moreira. **Ensino Médio Integrado, representações de gênero e perspectivas profissionais:** um estudo com jovens dos cursos de agropecuária e agroindústria em Guanambi/BA. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, 2010.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Características da população e dos domicílios**: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

CHASSOT, Attico. **A ciência é masculina?** É, sim senhora! São Leopoldo: Editora

UNISINOS, 2013.

CISNE, Mirla. **Feminismo e consciência de classe no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2014.

COLLING, Ana Maria. **Tempos diferentes, discursos iguais:** a construção histórica do corpo feminino. Dourados, MS: UFGD Editora, 2014.
CONNELL, Raewyn. PEARSE, Rebecca. **Gênero:** Uma perspectiva global. São Paulo: nVersos, 2015.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição.** São Paulo: Cortez, 1995.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: **Revista Brasileira de Educação**. Set /Out /Nov /Dez 2003 Nº 24, p. 40-52. 2003.
_____. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenile. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 28, n. 100 – Especial. P. 1105-1128, 2007.

DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAIRELL ET. AL. (org) **Juventude e Ensino Médio.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DE CONTO, Janete Maria. **Representações sociais da mulher em situação de violência doméstica e familiar no contexto sócio-histórico de São Borja/RS**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

DELPHY, Cristine. Patriarcado. In: HIRATA, Helena et al. (orgs). **Dicionário Crítico do Feminismo.** São Paulo: Ed. da Unesp, 2009.

DEMO. Pedro. **Introdução à metodologia da ciência.** São Paulo: Atlas, 1991.

EISLER, Riane. **O cálice e a espada:** Nosso passado, nosso futuro. São Paulo: Paulus Athenas, 2007.

ESCOURA, Michele. Relações de gênero no currículo da EJA. **In: Jovens adultos em sala de aula: Sujeitos e aprendizagens na EJA.** 1. Ed. São Paulo: Ação Educativa, 2014.

EURÍPEDES. **Medéia.** São Paulo: Editora Martin Claret, 2004.

ÉSQUILO. **Oréstia**: Agamemnon, Coéforas e Eumênides. São Paulo: Zahar Editora, 1990.

FLICK, Uwe. **Grupos Focais.** São Paulo: Artmed, 2009.
_____. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Trad. Sandra Netz. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, Laura Pereira da. **Culturas juvenis, percursos femininos:** experiências e subjectividades na educação de raparigas. Oeiras: Celta, 2001.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** a história da violência nas prisões. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

FRANÇA. **Declaração dos direitos da mulher e da cidadã**. 1791. Disponível em http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-anteriores-à-criação-da-Sociedade-das-Nações-até-1919/declaracao-dos-direitos-da-mulher-e-da-cidada-1791.html Acesso maio 2018.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A Gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In:FRIGOTTO, G.;

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GARCIA, Carla Cristina. **Breve história do feminismo.** São Paulo: Claridade, 2015.

GIL, Carmem Zanella Vargas. Jovens e juventudes: consensos e desafios. In: **Educação.** Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 25-42, jan/abr 2011.

GUEDES, Moema de Castro. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino. In: **História, ciência e saúde.** V. 15, p. 117-132, Manguinhos, Rio de Janeiro, jun, 2008.

GOUGES, Olympe de. **Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne.** In: Bibliothèque Jeanne Hersch. Textes fondateurs, 1791. Trad. ASSMANN, Selvino José. Disponível em https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/viewFile/911/10852

GRABOWSKI, Gabriel; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. In: MOLL, Jaqueline (org). **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo:** Desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IBASE e POLIS. **Diálogo nacional para uma política pública de juventude**. Rio de Janeiro: Ibase; São Paulo, SP: Pólis, 2006

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010a. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br>

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018.** Santa Maria-RS, 2014.

_____. **Instrução Normativa 03/2015.** Dispõe sobre o uso do nome social e dá outras providências. Santa Maria-RS, 2015.

_____.. **Questionário de Perfil dos Estudantes do IF Farroupilha**. 2016.

_____.. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual do Campus São Borja. **Relatório de ações 2017.** São Borja-RS, 2017.

IPEA/SIPS. **Tolerância social à violência contra às mulheres.** IPEA, 2014.

KERGOAT, Daniele. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In:

HIRATA, Helena et al. (org). **Dicionário crítico do feminismo.** São Paulo: UNESP, 2009. p. 67.

KRAEMER, Heinrich. SPRENGER, James. **O Martelo das Feiticeiras**. Editora Rosa dos Tempos: Rio de Janeiro, 1991.

KRAWCZAK, Kaoanne Wolf. SANTOS, Juliana Oliveira. Mais amor, por favor: o discurso de ódio nas redes e a consequente violência contra transexuais. **Anais do 4o Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade**: mídias e direitos da sociedade em rede. Disponível em http://www.ufsm.br/congressodireito/anais. Acesso em jun 2018.

KUENZER, Acácia Z; GARCIA, Sandra Regina de O. O ensino médio integrado à educação profissional no Estado do Paraná: desafios na implementação de uma política pública. In: **Ensino médio:** travessias. Campinas, SP: Mercado das letras, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa.** São Paulo: Editora Atlas, 2002.

LARAIA, Roque de Barros. Jardim do Éden revisitado. **Rev. Antropol.**, São Paulo , v. 40, n. 1, p. 149-164, 1997 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77011997000100005&lng=en&nrm=iso>. access on 02 Aug. 2018. http://dx.doi.org/10.1590/S0034-77011997000100005.

LARA, Bruna de et al. **#MeuAmigoSecreto:** Feminismo além das redes. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2016.

LEITE, Ana Maria Alexandre. NUNES, Maria Fernanda Rezende. Juventudes e Inclusão Digital: reflexões sobre acesso e uso do computador e da internet pelos jovens . IN: Abramovay, Miriam et al (orgs). **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007.

LIMA, Michelle Pinto. As mulheres na Ciência da Computação. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis , v. 21, n. 3, p. 793-816, Dec. 2013 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2013000300003&lng=en&nrm=iso>. access on 30 Aug. 2018. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2013000300003.

LINS, Beatriz Accioly et al. **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes et al (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

MADEIRA, Felícia Reicher. Educação e desigualdade no tempo da juventude. In:

CAMARANO, Ana Amélia (org). **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro: IPEA, 2006. p. 139-169.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARGULIS, Mario. Juventud o juventudes? In: **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. V. 1, n. 1 (dez 1983). Florianópolis: Editora da UFSC, 1983.

MARGULIS, M. URRESTI, M. La juventud es más que una palavra. In MARGULIS, M. **La juventude es más que una palavra.** Buenos Aires: Biblios, 2000, p. 13-30.

MATOS, Maria Izilda. BORELLI, Andrea. Espaço feminino no mercado produtivo. In: PINSKY, Carla B. PEDRO, Joana M. (orgs.) **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2016.

MATOS, Maria Izilda Santos de. Gênero: categoria/perspectivas e constituição do campo historiográfico. In: TAMANINI, Marlene et. al. **Teorias e políticas de gênero na contemporaneidade.** Curitiba: Ed. UFPR, 2017.

MELO, Luciana Cezário Milagres de et al. Escola e juventude: uma relação possível? **Paidéia:** Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, Universidade FUMEC, Belo Horizonte. Ano 9. N. 12. P. 161-168. Jan/jun.2012.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: **Revista Brasileira e Educação**, n. 5 e 6. Anped, 1997.

MIGUEL, Luis Felipe. BIROLI, Flávia. **Feminismo e política.** São Paulo: Boitempo, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou complementaridade? **Caderno de saúde pública.** Rio de Janeiro, 9: 239-226, jul/set, 1993.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, 2007.

MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline (org). **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo:** Desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NERI, Christiane Soares Carneiro. Feminismo na Idade Média: conhecendo a cidade das damas. **Revista Gênero & Direito** (1) 2013. ISSN 2179-7137

NOGUEIRA, Gilmaro. COLLING, Leandro. Homofobia, heterossexualismo, heterossexualidade compulsória, heteronormatividade. In: COLLING, Ana Maria.

TEDESCHI, Losandro Antônio (orgs). **Dicionário Crítico de Gênero**. Dourados, MS: Editora UFGD, 2015.

NOGUEIRA, Renato. **Mulheres e deusas:** Como as divindades e os mitos femininos formaram a mulher atual. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2018.

NOVAES, Regina. **Nada será como antes:** notícias das juventudes sul-americanas. Observatório da Cidadania, 2007. Disponível em http://www.socialwatch.org/sites/default/files/pdf/en/panorbrasileirod2007_bra.pdf Acesso em set 2016.

OLINTO, Gilda. A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. **Inc. Soc**., Brasília, DF, v. 5 n. 1, p.68-77, jul./dez. 2011. Disponível em http://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/427/1/GildaO.pdf. Acesso jul 2018.

ONU Mulheres. Mapa das mulheres na política. 2015. Disponível em https://nacoesunidas.org/brasil-fica-em-167o-lugar-em-ranking-de-participacao-de-mulheres-no-executivo-alerta-onu/ Acesso em jul 2018.

PACHECO, Cláudia Regina Costa. Violência, educação e autoridade: entre as águas que arrastam e as margens que aprisionam. In **Escola, Conflitos e Violências.** Santa Maria: Editora da UFSM, 2008. p. 133-148.

PAIS, J. M. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda, 1993. 352 p.

PAZ, Cláudia Denís Alves da. **"Eu tenho esse preconceito, mas eu sempre procurei respeitar meus alunos":** desafios da formação continuada em gênero e sexualidade. 2014, 221p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, 2014.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ANPEd, nº 5/6. 1997.

PERROT, Michelle. História (sexuação da). In: HIRATA, Helena et al. (org). **Dicionário crítico do feminismo.** São Paulo: UNESP, 2009.

_____. **Minha história das mulheres.** São Paulo: Contexto, 2015.

PLATÃO. **A República.** São Paulo: Editora Martin Clarte, 2007.

POWER, S. Missing. A sociology of education of the middle class. In: DEMAIE, J. (org) Sociology of education today. London: Palgarve Macmillan, 2011. Apud NOGUEIRA, Maria Alice. Um tema revisitado: as classes médias e a educação escolar. In: DAYRELL, Juarez et al (org). **Família, escola e juventude**: olhares cruzados Brasil-Portugal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. https://www.wmccann.com/estudos/a-verdade-sobre-os-jovens/

RIBEIRO, Eliane et al. **Juventude brasileira e democracia:** participação, esferas e políticas públicas. Rio de Janeiro: IBASE, 2005.

ROCHA, Fernanda de Brito Mota. **A quarta onda do movimento feminista**: o fenômeno do ativismo digital. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais. Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS). 2017.

ROSA, Marcella. **Guia prático do feminismo**: como dialogar com um machista. Belo Horizonte-MG: Letramento, 2016.

ROSEMBRG, Flávia. Mulheres educadas e a educação de mulheres. In: PINSKY, Carla B. PEDRO, Joana M. (orgs.) **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2016.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes:** mito e realidade**.** São Paulo: Expressão popular – Fundação Perseu Abramo, 2013.

_____. **Gênero, patriarcado e violência.** São Paulo: Expressão popular – Fundação Perseu Abramo, 2015.

SALVA, Sueli. **Narrativas da vivência juvenil feminina:** histórias e poéticas produzidas por jovens de periferia urbana de Porto Alegre. 2008, 395p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

SALVA, Sueli et al. Juventude e Ensino Médio: os processos de afastamento da escola. In: **Educação.** Santa Maria, v. 41, n. 1. P. 171-182. Jan/abr. 2016.

SAVIANI, Demerval. Educação e trabalho: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação.** V. 12, n. 34, jan/abr, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2006.

SEARS, Kathleen. **Tudo o que você precisa saber sobre mitologia:** dos deuses e deusas aos monstros mortais, seu guia sobre mitologia antiga. São Paulo: Editora Gente, 2015.

Secretaria de Assuntos Estratégicos, Presidência da República. (2012). *Relatório de definição da classe média no Brasil*. Recuperado de http://www.sae.gov.br/documentos/publicacoes/relatorio-de-definicao-da-classe-media-no-brasil/

SERAPIONI, Mauro. Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. **Ciênc. saúde coletiva** [online]. 2000, vol.5, n.1.. ISSN 1413-8123. Acesso em 22 Set. 2016. doi: 10.1590/S1413-81232000000100016.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, n. 16 (2), jul.-dez. 1990.

SILVA, Mônica Ribeiro da.; COLONTONIO, Eloise Medice. Integração curricular: o que revelam as primeiras iniciativas do ensino médio integrado e suas propostas

metodológicas. In: **Ensino médio:** travessias. Campinas, SP: Mercado das letras, 2013.

SILVINO, Fernanda Cristina Soares. **Juventude e escola:** reflexões em torno da relação entre professor e aluno. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SOUZA, Tatiele Pereira de. A desigualdade de gênero no campo da Tecnologia da Informação. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress** (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X. Disponível em http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1497970257_ARQUIVO_AdesigualdadedegeneronocampodatecnologiadaInformacaoTatiele.pdf Acesso em jul 2018.

SÓFOCLES. **A trilogia tebana:** Édipo Rei, Édipo em Colono e Antígona. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1990.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, jul./dez, 2004.

TOMAZETTI, Elisete et al. **Os sentidos do Ensino Médio:** olhares juvenis sobre a escola contemporânea. São Leopoldo: Oikos, 2014.

_____. Entre o "gostar" de estar na escola e a invisibilidade juvenil: um estudo sobre os jovens estudantes de Santa Maria, RS. **Educação.** Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 79-94, jan/abr. 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

TURATO, Egberto Ribeiro. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 39, n. 3, June 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-91020050003000025&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 Set. 2016. doi: 10.1590/S0034-89102005000300025.

_____. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa:** Construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. Petrópolis: Vozes, 2003.
VAQUINHAS, Irene Monteseuma. História das mulheres. In: COLLING, Ana Maria et al. (org). **Dicionário crítico de gênero**. Dourados-MS: Ed. UFGD, 2015.

WALLAU, Raquel. **Significados atribuídos pelos jovens estudantes ao ensino médio integrado à educação profissional:** um estudo de caso. 2015. 177p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

WELLER, Wivian. Jovens no ensino médio: Projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAIRELL ET. AL. (org) **Juventude e Ensino Médio.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

_____. Juventude e diversidade: articulando gênero, raça e sexualidade. In: DAYRELL ET. AL. (org). **Família, escola e juventude:** Olhares cruzados Brasil-Portugal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

_____.; PFAFF, Nicole (org.) **Metodologias da pesquisa qualitativa na educação:** teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010.

WOOLF, Virgínia. **Profissão para mulheres e outros artigos feministas**. Porto Alegre-RS: L&PM, 2013.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa de mestrado em educação: "Juventude feminina e educação profissional integrada ao ensino médio: tecendo relações em cursos historicamente masculinos de uma escola de educação profissional de São Borja-RS"

Olá, sou Aline Adams, estudante do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria e gostaria de convidá-lo para participar da minha pesquisa, que tem por temática as relações que se estabelecem entre as estudantes do Ensino Médio integrado à educação profissional e com os seus colegas, com os professores e com a equipe diretiva de uma escola de educação profissional de São Borja cujas profissões são historicamente ocupadas pelo público masculino.

Este questionário que você acaba de receber irá ser usado para fazer um perfil das alunas do ensino médio integrado da sua escola. Sua participação é voluntária, ou seja, é você quem decide se vai participar ou não. Se caso decidir não participar, não haverá problema algum.

Questionário para perfil das estudantes

1. Sexo:1.1 ( ) Masculino 1.2 ( ) Feminino

2. Idade: _____ anos completos

3. Ano e mês de nascimento: _____/_____

4. Local de nascimento:

4.1. Cidade:_____
4.2. Estado:_____
4.3. País: ( ) Brasil ( ) Outro. Qual?_____

5. Em qual cidade você mora atualmente?_____

6. Quanto à cor, você se auto-declara:

6.1. ( ) Branca
6.2. ( ) Preta
6.3. ( ) Amarela
6.4. ( ) Parda
6.5. ( ) Indígena

7. Qual o seu estado civil?_____

8. Qual a sua religião/culto?

8.1. ( ) Cristianismo – Qual?
    8.1.1 ( ) Católica
    8.1.2 ( ) Protestante (Metodista, Plesbiteriana, Batista, Luterana)
    8.1.3 ( ) Congregacional/Assembléia
    8.1.4 ( ) Outra
8.2. ( ) Judaísmo
8.3. ( ) Islamismo
8.4. ( ) Budismo
8.5. ( ) Religiões de matriz africana. Qual? _____
8.6. ( ) Não possui religião
8.7. ( ) É Ateia
8.8. ( ) Outra. Qual?_____

9. Com quantas pessoas você mora? _____

10. Com quem você mora? (múltipla escolha)
10.1( ) Pais
10.2( ) Cônjuge
10.3( ) Companheiro
10.4( )Companheira
10.5( ) Filhos
10.6( ) Sogros
10.7( ) Parentes
10.8( ) Amigos
10.9( ) Sozinha
10.10( ) Outros. 10.10.1.Quais?_____

11. Quantos irmãos e meio-irmãos você tem?
11.1( ) Nenhum
11.2( ) Um
11.3( ) Dois
11.4( ) Três
11.5( ) Quatro
11.6( ) Mais. 11.6.1 Quantos ao todo? ___
11.7( ) Não sei.

12. Quantos filhos nascidos vivos você tem?
12.1( ) Nenhum
12.2( ) Um
12.3( ) Dois

12.4( ) Três
12.5( ) Quatro
12.6( ) Mais. 12.6.1 Quantos ao todo? ___
12.7( ) Não sei

13. Atualmente você:
13.1( ) Apenas estuda
13.2( ) Trabalha e estuda
13.3( ) Está de licença ou incapacitado de estudar / trabalhar
13.4( ) Está desempregado (a)
13.5( ) Outros.13.5.1 Qual?_____

14. Se você trabalha, qual o motivo?
14.1. ( ) Estou envolvida com o negócio dos meus pais
14.2. ( ) Para aprender a trabalhar
14.3. ( ) Para adquirir experiências
14.4. ( ) Para conseguir meu próprio dinheiro
14.5. ( ) Para ajudar financeiramente minha família
14.6. ( ) Por pressão dos pais/familiares
14.7. ( ) Nenhuma dessas opções

15. No seu trabalho você é:
15.1. ( ) aprendiz (14 à 16 anos)
15.2. ( ) estagiária(acima de 16 anos)
15.3. ( ) bolsista de um projeto da escola.
Qual?_____
15.4. ( ) empregada com carteira assinada
15.5. ( ) empregada sem carteira assinada
15.6. ( ) Trabalha por conta própria, é autônomo com INSS
15.7. ( ) Trabalha por conta própria, é autônomo sem INSS
15.8. ( ) É dona de negócio, empregadora
15.9. ( ) Trabalha em negócio familiar sem remuneração
15.10. ( ) Outra situação? 15.11.1Qual_____
15.11. ( ) Não trabalha

16. Se você não trabalha, está procurando?
16.1. ( ) Sim
16.2. ( ) Não

17. Você já trabalhou em algum momento da sua vida?
17.1. ( ) Sim
17.2. ( ) Não

18. Qual é a sua renda familiar mensal?
18.1. ( ) Menos de ½ salário mínimo(até R$440)
18.2. ( ) Menos de 1 salário mínimo (entre R$ 441 e R$880)
18.3. ( ) De um a dois salários mínimos (entre R$881 e R$1.760)
18.4. ( ) De dois a cinco salários mínimos (entre R$1.761 e R$4.400)
18.5. ( ) Outra situação? 18.5.1Qual_____

19. Qual a sua participação na vida econômica do grupo familiar?
19.1. ( ) Não trabalho e sou sustentada por minha família ou outras pessoas
19.2. ( ) Trabalho e sou sustentada parcialmente por minha família ou outras pessoas
19.3. ( ) Trabalho e sou responsável apenas por meu próprio sustento
19.4. ( ) Trabalho, sou responsável por meu próprio sustento e ainda contribuo parcialmente para o sustento da família
19.5. ( ) Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família
19.6. ( ) Outra situação. 19.6.1Qual?_____

20. Quantas pessoas (contando com você) contribuem para a renda da sua família?
20.1. ( ) Uma
20.2. ( ) Duas
20.3. ( ) Três
20.4. ( ) Quatro
20.5. ( ) Mais.20.5.1 Quantas? ____

21. Quantas pessoas (contando com você) vivem da renda da sua família?
21.1. ( ) Uma
21.2. ( ) Duas
21.3. ( ) Três
21.4. ( ) Quatro
21.5. ( ) Mais. 21.5.1Quantas? ____

22.Qual o grau máximo de escolaridade do seu pai?
22.1. ( ) Não sabe ler nem escrever
22.1. ( ) até a 4° série(5°ano) incompleta do Ensino fundamental
22.2. ( )da 4° série(5°ano) completa até a 8° série(9º ano) incompleta do fundamental
22.3. ( ) Ensino fundamental completo
22.4. ( ) Ensino médio incompleto
22.5. ( ) Ensino médio completo
22.6. ( ) Ensino superior incompleto
22.7. ( ) Ensino superior completo
22.8. ( ) Pós-graduação
22.9. ( ) Não estudou
22.10. ( ) Desconheço

23. Qual é ou era o setor de atividade econômica atual ou no último trabalho do seu pai?
23.1. ( ) Administração pública/governo
23.2. ( ) Educação
23.3. ( ) Pesquisa e desenvolvimento
23.4. ( ) Saúde
23.5. ( ) Militar/Segurança Pública
23.6. ( ) Industrial
23.7. ( ) Agropecuária
23.8. ( ) Serviços
23.9. ( ) Comércio

23.10. ( ) Construção Civil
23.11. ( ) Não sei informar
23.12. ( ) Outros. Qual?_____

24. Qual é a ocupação profissional atual ou no último trabalho do seu pai?
24.1. ( ) Empresário/Empregador
24.2. ( ) Profissional Liberal
24.3. ( ) Trabalhador por conta própria
24.4. ( ) Empregado com carteira assinada
24.5. ( ) Empregado sem carteira assinada
24.6. ( ) Trabalhador familiar remunerado
24.7. ( ) Militar
24.8. ( ) Servidor Público
24.9. ( ) Agricultor (proprietário ou arrendatário de terra)
24.10. ( ) Empregado do meio rural
24.11. ( ) Não sei informar
24.12. ( ) Outra situação. Qual? _____

25. Qual o grau máximo de escolaridade da sua mãe?
25.1. ( ) Não sabe ler nem escrever
25.2. ( ) até a 4° série(5°ano) incompleta do Ensino fundamental
25.3. ( ) da 4° série(5°ano) completa até a 8° série(9º ano) incompleta do fundamental
25.4. ( ) Ensino fundamental completo
25.5. ( ) Ensino médio incompleto
25.6. ( ) Ensino médio completo
25.7. ( ) Ensino superior incompleto
25.8. ( ) Ensino superior completo
25.9. ( ) Pós-graduação
25.10. ( ) Não estudou
25.11. ( ) Desconheço

26. Qual é ou era o setor de atividade econômica atual ou no último trabalho da sua mãe?
26.1. ( ) Administração pública/governo
26.2. ( ) Educação
26.3. ( ) Pesquisa e desenvolvimento
26.4. ( ) Saúde
26.5. ( ) Militar/Segurança Pública
26.6. ( ) Industrial
26.7. ( ) Agropecuária
26.8. ( ) Serviços
26.9. ( ) Comércio
26.10. ( ) Construção Civil
26.11. ( ) Não sei informar
26.12. ( ) Outros. Qual?_____

27. Qual é a ocupação profissional atual ou no último trabalho da sua mãe?
27.1. ( ) Empresária/Empregadora
27.2. ( ) Profissional Liberal

27.3. ( ) Trabalhadora por conta própria
27.4. ( ) Empregada com carteira assinada
27.5. ( ) Empregada sem carteira assinada
27.6. ( ) Trabalhadora familiar remunerado
27.7. ( ) Do lar
27.8. ( ) Empregada doméstica
27.9. ( ) Militar
27.10. ( ) Servidora Pública
27.11. ( ) Agricultora (proprietária ou arrendatária de terra)
27.12. ( ) Empregada do meio rural
27.13. ( ) Não sei informar
27.14. ( ) Outra situação. Qual? _____

28. Como você mora atualmente?
28.1. ( ) Com a família em casa própria – de algum morador, já paga
28.2. ( ) Com a família em casa própria – de algum morador, pagando
28.3. ( ) Com a família em casa alugada
28.4. ( ) Sozinha em casa própria, já paga
28.5. ( ) Sozinha em casa própria, pagando
28.6. ( ) Sozinha em casa alugada
28.7. ( ) Com amigos/colegas em casa própria – de algum morador, já paga
28.8. ( ) com amigos/colegas em casa própria – de algum morador, pagando
28.9. ( ) com amigos/colegas em casa alugada
28.10. ( ) Em moradia estudantil pública
28.11. ( ) Em domicílio cedido por empregador(a)
28.12. ( ) Em domicílio cedido de outra forma
28.13. ( ) Outra condição. Qual? _____

29. Dos itens abaixo, indique aqueles que há na casa em que você mora:

	Quantidade
29.1 Televisão em cores	( ) _____
29.2 Rádio	( ) _____
29.3 Banheiro	( ) _____
29.4 Automóvel	( ) _____
29.5 Empregada doméstica mensal	( ) _____
29.6 Diarista	( ) _____
29.7 Máquina de lavar roupa	( ) _____
29.8 Máquina de lavar louça	( ) _____
29.10 Aparelho de DVD	( ) _____
29.11 Geladeira	( ) _____
29.12 Freezer	( ) _____
29.13 Computador com acesso à internet	( ) _____
29.14 Celular com acesso à internet	( ) _____
29.15. Ar condicionado	( )_____
29.16 Outros. Qual?	( )_____

DADOS DA ESCOLARIDADE

30. Você faz algum curso fora da escola?
30.1( ) Sim. Qual?_____
30.2( ) Não

31. Você realizou sua educação infantil:
31.1. ( ) Totalmente em rede particular
31.2. ( ) Totalmente em rede pública
31.3. ( ) Parte em rede pública, parte em rede particular
31.4. ( ) Não fez educação infantil

32. Você realizou seu ensino fundamental:
32.1. ( ) Totalmente em rede particular
32.2. ( ) Totalmente em rede pública
32.3. ( ) Parte em rede pública, parte em rede particular

33. Você foi reprovada no seu ensino fundamental?
33.1( ) Sim
33.2 ( )

34. Se sim, qual(is) série(s) do ensino fundamental você foi reprovada?_____

35. Que curso do ensino médio integrado à educação profissional está cursando?
35.1 ( ) Técnico em mêcanica
35.2. ( ) Técnico em eletrotécnica
35.3. ( ) Técnico em informática para infernet

36. Que ano do ensino médio está cursando?
36.1. ( ) Primeiro
36.2. ( ) Segundo
36.3. ( ) Terceiro

37. Você reprovou em algum ano do ensino médio?
37.1. ( ) Sim. Qual?_____
37.2. ( ) Não

38. Quem escolheu a escola que você estuda atualmente?
38.1. ( ) Eu a escolhi
38.2. ( ) Meu pai
38.3. ( ) Minha mãe
38.4. ( ) Meu namorado
38.5. ( ) Minha namorada
38.6. ( ) Outros parentes
38.7. ( ) Amigos
38.8. ( ) Outro. Qual? _____

39. Quem escolheu o curso técnico integrado que você estuda atualmente?
39.1. ( ) Eu o escolhi
39.2. ( ) Meu pai
39.3. ( ) Minha mãe

39.4. ( ) Meu namorado
39.5. ( ) Minha namorada
39.6. ( ) Outros parentes
39.7. ( ) Amigos
39.8. ( ) Outro. Qual? _____

40. Por que escolheu/escolheram estudar nessa escola?
40.1. ( ) Porque é gratuita
40.2. ( ) Porque oferece boa preparação para o vestibular
40.3. ( ) Porque oferece ensino técnico de qualidade
40.4. ( ) Porque é próxima de casa/trabalho
40.5. ( ) Não sei
40.6. ( ) Outra.
Qual?_____

41. Porque escolheu/escolheram estudar nesse curso de ensino médio integrado à educação profissional?
41.1. ( ) Porque de todas as opções da escola era o curso que eu mais gostava
41.2. ( ) Porque pretendo seguir no ensino superior na mesma área desse curso
41.3. ( ) Porque esse curso oferece grande empregabilidade
41.4. ( ) Não sei
41.5. ( ) Outra.
Qual?_____

42. Se pudesse, trocaria de escola?

42.1. ( ) Sim
42.1.1. Se sim, por quê?
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

42.1.2. Se sim, você iria para uma escola:
42.1.2.1. ( ) Pública
42.1.2.2.( ) Particular

42.2. ( ) Não
42.2.1. Se não, por quê?
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

43. Sua escola costuma realizar atividades de:
43.1( ) debates
43.2( ) excursões
43.3( ) exibição de filme
43.4( ) festa
43.5( ) seminário/ feira de ciências e humanas

43.6( ) visita a museus/ biblioteca/ exposições/ universidade
43.7( ) Outros. 43.7.1Quais?_____

44. A escola costuma realizar debates sobre:
44.1. ( ) Gênero/Sexualidade
44.2. ( ) Doenças sexualmente transmissíveis
44.3. ( ) Violência
44.4. ( ) Drogas
44.5. ( ) Direitos Humanos
44.6. ( ) Políticas/ eleições
44.7. ( ) Problemas bairro/ cidade
44.8. ( ) Projeto da escola/ regras da escola/ disciplina/ formas de avaliação
44.9. ( ) Outros. 44.9.1Quais?_____
44.10. ( ) Não realiza esse tipo de atividades

45. Você participou destas atividades?
45.1( ) Sim
45.2( ) Não
45.2.1. Porquê?
_____
_____
_____

46. Você participou do Grêmio Estudantil na sua escola?
46.1. ( ) Sim
46.2. ( ) Não
46.3. ( ) A escola não tem Grêmio Estudantil

47. Você considera que o Grêmio Estudantil auxilia na integração dos jovens na escola?

47.1. ( ) Sim
47.1.1. Por quê?
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

47.2. ( ) Não
47.2.1. Por quê?
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

48. Você gosta de ir para a escola?
48.1. ( ) Sim
48.2. ( ) Não
48.3. ( ) às vezes

49. Qual o principal motivo para você ir à escola? Não marcar mais de um
49.1. ( ) gosta de encontrar amigos
49.2. ( ) gosta de encontrar namorado/ namorada
49.3. ( ) gosta de assistir as aulas
49.4. ( ) gosta de aprender novos conhecimentos
49.5. ( ) precisa terminar o ensino médio para trabalhar
49.6. ( ) precisa terminar o ensino médio e fazer um técnico
49.7. ( ) precisa terminar o ensino médio e fazer vestibular/ enem
49.8. ( ) Outro motivo.
49.8.1.Qual?_____

50. Depois de terminar o Ensino Médio o que você vai fazer?
50.1. ( ) procurar trabalho
50.2. ( ) curso técnico
50.3. ( ) fazer vestibular/ enem
50.4. ( ) Outra.
50.4.1.Qual?_____

51. Se você tem 16 anos ou mais, você votou a última eleição?
51.1. ( ) Sim
51.2. ( ) Não
51.3. ( ) Tenho menos de 16 anos

52.Você participou ou participa de algum grupo, dentro ou fora da escola, quais as atividades que o(s) grupo(s) realiza(m)?
52.1. ( ) comunicação
52.2. ( ) esporte/ lazer(ex. skate)
52.3. ( ) estudantis
52.4. ( ) meio ambiente/ ecologia
52.5. ( ) música/ dança/ teatro/arte(hip-hop, funk, rap, grafite, bandas, etc)
52.6. ( ) melhoria das condições de vida do bairro- associações de bairro ou de moradores
52.7. ( ) Associação ou movimento ligado à luta de minorias (assinalar):
52.7.1. ( ) Negros
52.7.2. ( ) Mulheres
52.7.3. ( ) Homossexuais
52.7.4. ( ) Meninos em situação de rua
52.7.5. ( ) Outro.
52.7.5.1.Qual?_____
52.8.( ) políticos-partidárias. 52.8.1.Qual partido?_____
52.9. ( ) religiosas.
52.9.1Qual?_____
52.10. ( ) tribos urbanas(emo, dark, etc...)
52.11. ( ) Outra atividade recreativa. 52.11.1.Qual?
_____
52.12. ( ) Não participo.

53. O que você faz com seu tempo livre?
53.1. ( ) dorme
53.2. ( ) ajuda em casa
53.3. ( ) navega na internet
53.4. ( ) sair com amigos
53.5. ( ) escuta música
53.6. ( ) estuda
53.7. ( ) assiste televisão
53.8. ( ) prática de esportes
53.9. ( ) Outros.53.9.1.Quais?_____

54. Você costuma frequentar:
54.1. ( ) centro culturais
54.2. ( ) museus
54.3. ( ) shoppings centers
54.4. ( ) centro comunitário
54.5. ( ) assiste a shows
54.6. ( ) bares
54.7. ( ) cinema
54.8. ( ) parques e praças
54.9. ( ) teatro
54.10. ( ) instituições religiosas
54.11. ( ) vai ao estádio
54.12. ( ) boates/ baladas
54.13. ( ) Outros.
54.13.1Quais?_____

55. Como você se informa sobre o que acontece na sua cidade e no mundo?
55.1. ( ) amigos/ colegas/ turma de trabalho
55.2. ( ) colegas de escola
55.3. ( ) familiares
55.4. ( ) internet(assinalar):
55.4.1. ( ) facebook
55.4.2 ( ) Mídias hegemônicas
55.4.3. ( ) Mídias alternativas
55.4.4. ( ) Grupos de Whatsapp
55.4.5. ( ) Outras. 55.4.5.1. Quais?_____
55.5. ( ) jornais/ revistas impressos
55.6. ( ) professores
55.7. ( ) rádio
55.8. ( ) televisores (assinalar)
55.8.1. ( ) Televisão aberta
55.8.2. ( ) Televisão fechada por assinatura
55.9. ( ) Outras formas. 55.9.1. Quais?_____

56. De que local você acessa a internet mais vezes?
56.1. ( ) associação de moradores/ centro comunitário local
56.2. ( ) sua casa
56.3. ( ) casa de amigos/parentes
56.4. ( ) escola
56.5. ( ) trabalho
56.6. ( ) pelo celular em locais com wi-fi
56.7. ( ) não acesso
56.8. ( ) Outro. 56.8.1. Qual?_____

57. Quanto tempo você costuma navegar na internet ao longo do dia?
57.1. ( ) entre 30 minutos e 1 hora
57.2. ( ) entre 1 hora e 3 horas
57.3. ( ) mais de 3 horas
57.4. ( ) não acesso

58. Com que atividade você gasta mais tempo na internet?
58.1. ( ) redes sociais (facebook, twitter, instagran, etc.)
58.2. ( ) bate-papo/ whatsapp
58.3. ( ) compras
58.4. ( ) jogos
58.5. ( ) mandar ou receber email
58.6. ( ) pesquisas/atividades para escola
58.7. ( ) pesquisas para o trabalho
58.8. ( ) pesquisas em geral
58.9. ( ) sites de conteúdo sexual
58.10. ( ) aplicativos de relacionamentos (ex: tinder)
58.11. ( ) outras atividades
58.11.1.Quais?_____
_____

59. Você costuma ler livros?

59.1( ) Sim
59.1.1. Se sim, que tipo de livros você lê?
59.1.2. ( ) romance
59.1.3. ( ) ficção
59.1.4. ( ) didáticos/escola
59.1.5. ( ) história/biografias
59.1.6. ( ) poesia/crônicas
59.1.7. ( ) autoajuda
59.1.8. ( ) religiosos/espíritas
59.1.9. ( ) Outros. 59.1.9.1 Quais?
_____

59.2( ) Não
59.2.1. Se não lê, por quê?
59.2.1.1. ( ) Porque não gosto
59.2.1.2. ( ) Porque não tenho tempo
59.2.1.3. ( ) Porque não acho importante

60. Quantos livros você leu até hoje de literatura geral? (não escolares)
60.1. ( ) menos de 10
60.2. ( ) mais de 10
60.3. ( ) mais de 30
60.4. ( ) não lembro
60.5. ( ) nunca li

61. Marque com um X qual a sua percepção quanto à qualidade do ambiente físico e cultural da escola?

Aspectos da escola	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Sofrível
61.1. Qualidade do ensino					

61.2. Qualidade do relacionamento com os colegas homens					
61.3. Qualidade do relacionamento com as colegas mulheres					
61.4. Qualidade do relacionamento com as professoras					
61.5. Qualidade do relacionamento com os professores					
61.6. Qualidade do relacionamento com a direção					
61.7. Qualidade das instalações físicas (sala de aula, biblioteca, laboratórios, pátio)					
61.8. Qualidade dos espaços físicos para a prática de esportes					
61.9. Qualidade dos espaços físicos para a prática de atividades culturais					

61.10. Você gostaria de comentar alguma das questões de relacionamento anterior?
_____
_____
_____
_____
_____

62. Em geral, como você vem e volta para a escola?
62.2. ( ) a pé
62.3. ( ) meus pais me trazem de carro
62.4. ( ) pego carona com pais de amigos
62.5. ( ) ônibus/transporte escola que meus pais pagam
62.6. ( ) ônibus – transporte coletivo
62.7. ( ) venho dirigindo carro
62.8. ( ) venho dirigindo moto
62.9. ( ) venho dirigindo bicicleta
62.10. ( ) Outro 62.10.1. Qual?_____

63. Já participou de algum programa de intercâmbio/mobilidade de estudantes?
63.1. ( ) Não
63.2. ( ) Sim
63.2.1. Se sim, em qual país(es)?_____
63.2.1. Se sim, por quanto tempo?_____

64. Você gostaria de estudar no exterior?
64.1. ( ) Sim
64.2. ( ) Não

65. Se sim na questão anterior, em que países você gostaria de estudar?
_____
_____

66. Qual desses bens você tem acesso? (indique mais de uma opção se necessário)
66.1. ( ) computador
66.2. ( ) telefone celular
66.3. ( ) tablet
66.4. ( ) smartphone
66.5. ( ) vídeo game

SOCIABILIDADE E VIDA AFETIVA

67. Você costuma viajar?
67.1. ( ) Sim
67.2. ( ) Não

68. Se sim na resposta anterior, com que frequência você costuma viajar (resposta múltipla)?

VIAGEM	**FREQUÊNCIA (RESPOSTA MÚLTIPLA)**				
	Uma vez por semana	A cada 15 dias	Mensamente	1 vez por ano	Mais de uma vez por ano
68.1. Para a praia					
68.2. Para o interior do Rio Grande do Sul					
68.3. Para a região de Santa Maria					
68.4. Para Porto Alegre					
68.5. Para outros estados brasileiros					
68.6. Para o exterior					

69. Quantos amigos/amigas você tem?
69.1. ( ) 0
69.2. ( ) 1
69.3. ( ) 2-4
69.4. ( ) 5-9
69.5. ( ) 10-20
69.6. ( ) mais de 20

70. Como você conheceu seus amigos atuais? (marque até 3 opções)
70.1. ( ) Através de meus familiares
70.2. ( ) Através de outros amigos
70.3. ( ) Através do/a namorado/a ou “ficante”
70.4. ( ) Na vizinhança
70.5. ( ) No ensino fundamental
70.6. ( ) No ensino médio
70.7. ( ) Na igreja

70.8. ( ) Em organizações das quais participo (ex: clube recreativo, entidade política, OGN, etc)
70.9. ( ) No trabalho
70.10. ( ) Em baladas/festas
70.11. ( ) Através da internet
70.12. ( ) Outros. Quais?_____

71. Em qual (quais) local (locais) você costuma se reunir com seus amigos? (marque até 3 opções)
71.1. ( ) Na rua
71.2. ( ) No bairro
71.3. ( ) No edifício/casa
71.4. ( ) Área esportiva (quadras)
71.5. ( ) Na escola
71.6. ( ) Algum bar/boteco/boate
71.7. ( ) Em uma praça
71.8. ( ) Na Igreja
71.9. ( ) Shopping Center
71.10. ( ) Na casa de algum dos meus amigos
71.11. ( ) Na universidade
71.12. ( ) Outro.
Qual?_____

72. Como você reconhece sua identidade de gênero?
72.1. ( ) Cisgênera
72.2. ( ) Transgênera (transexual, travesti, etc)
72.3. ( ) Não sei o que é isso
72.4. ( ) Outro.
Qual?_____

73. Como você reconhece sua orientação sexual?
73.1. ( ) Heterossexual
73.2. ( ) Homossexual
73.3. ( ) Bissexual
73.4. ( ) Não tenho orientação sexual definida
73.5. ( ) Outra orientação.
Qual?_____

74. Neste momento você possui relacionamento afetivo?
74.1. ( ) Sim, estou namorando
74.2. ( ) Sim, tenho “ficante”
74.3. ( ) Não

75. Se você possui relacionamento afetivo atualmente, há quanto tempo essa relação ocorre?
75.1. ( ) Menos de um mês
75.2. ( ) De um mês a seis meses
75.3. ( ) De seis meses a um ano
75.4. ( ) Mais de um ano
75.5. ( ) De um a três anos

75.6. ( ) Mais de três anos
75.7. ( ) Não tenho relacionamento afetivo atualmente

76. Se você possui relacionamento afetivo atualmente, como a sua família percebe essa relação?

_____
_____
_____
_____

77. Se você possui relacionamento afetivo atualmente, como você acha que essa relação interfere nos seus estudos?

_____
_____
_____
_____

78. Se você não é heterossexual, você considera já ter sentido algum tipo de preconceito?

_____
_____
_____
_____

VALORES

79. Qual é a melhor coisa de ser jovem?

_____
_____
_____

80. Qual é a pior coisa de ser jovem?

_____
_____
_____

81. Na sua visão, o que mais aflige as suas colegas mulheres? (marque até 3 opções)
81.1. ( ) Degradação do meio ambiente
81.2. ( ) Pobreza
81.3. ( ) Violência
81.4. ( ) Drogas
81.5. ( ) DST/AIDS
81.6. ( ) Medo de gravidez indesejada
81.7. ( ) Desemprego
81.8. ( ) Corrupção
81.9. ( ) Solidão
81.10. ( ) Machismo
81.11. ( ) Homofobia
81.12. ( ) A escola

81.13. ( ) O futuro
81.14. ( ) Nada

82. Entre as alternativas abaixo, assinale as que melhor expressam ***os seus valores*** (marque até 3 opções)
82.1. ( ) Solidariedade/fraternidade
82.2. ( ) Competitividade
82.3. ( ) Respeito à diversidade étnica (brancos, negros, índios, amarelos, etc.)
82.4. ( ) Respeito à diversidade sexual (heterossexuais, homossexuais, bissexuais, etc.)
82.5. ( ) Respeito aos mais velhos
82.6. ( ) Respeito ao meio ambiente
82.7. ( ) Ética e honestidade
82.8. ( ) Liberdade
82.9. ( ) Igualdade
82.10. ( ) Justiça
82.11. ( ) Valorização da família
82.12. ( ) Valorização dos costumes ou das tradições familiares
82.13. ( ) Valorização da pátria

83. Entre as alternativas abaixo, assinale as que melhor expressam ***os valores da juventude de hoje*** (marque até 3 opções)
83.1. ( ) Solidariedade/fraternidade
83.2. ( ) Competitividade
83.3. ( ) Respeito à diversidade étnica (brancos, negros, índios, amarelos, etc.)
83.4. ( ) Respeito à diversidade sexual (heterossexuais, homossexuais, bissexuais, etc.)
83.5. ( ) Respeito aos mais velhos
83.6. ( ) Respeito ao meio ambiente
83.7. ( ) Ética e honestidade
83.8. ( ) Liberdade
83.9. ( ) Igualdade
83.10. ( ) Justiça
83.11. ( ) Valorização da família
83.12. ( ) Valorização dos costumes ou das tradições familiares
83.13. ( ) Valorização da pátria

84. O que é ser mulher para você?
_____
_____
_____

85. Qual a melhor coisa de ser mulher para você?
_____
_____
_____

86. Qual a pior coisa de ser mulher para você?
_____
_____
_____

87. Na sua opinião, o que é mais característico das mulheres fazerem?
_____
_____
_____

88. Na sua opinião, o que é mais característico dos homens fazerem?
_____
_____
_____

89. Você acha que escolheu um curso técnico masculino? Por quê?
_____
_____
_____

90. Você possui dificuldades dentro do seu curso por ser mulher? Se sim, quais?
_____
_____
_____

89. Na escala, onde 1 significa "totalmente contrário" e 10 significa "totalmente favorável", como você se posiciona em relação a cada uma das afirmações a seguir?

89.1. "*Os homens devem ter prioridade no mercado de trabalho porque tem mais responsabilidades que as mulheres.*"

Totalmente contrário									Totalmente favorável
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

89.2. *"Para crescer feliz e sem problemas, uma criança precisa de um lar com pai e mãe, conjuntamente."*

Totalmente contrário									Totalmente favorável
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

89.3. *"A educação escolar é o valor/bem mais importante que os pais podem deixar para os filhos."*

Totalmente contrário									Totalmente favorável
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

89.4. "Nos nossos dias a escola perdeu a importância na educação de crianças e jovens, pois ela se mostra incapaz de modernizar-se."

Totalmente contrário									Totalmente favorável
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

89.5. *“ A escola valoriza os jovens, seus saberes e as experiências que eles têm”.*

Totalmente contrário — Totalmente favorável

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

89.6. *“A escola é um lugar importante para encontrar-me com amigos”.*

Totalmente contrário — Totalmente favorável

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

89.7. “*A escola é desagradável, pois há muitas regras, normas e exige muita disciplina”.*

Totalmente contrário — Totalmente favorável

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

89.8. “*Eu não viria para a escola se não fosse obrigada”.*

Totalmente contrário — Totalmente favorável

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

89.9. “*Durante o dia gosto de realizar várias atividades, menos vir para a escola”.*

Totalmente contrário — Totalmente favorável

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

89.10. “*O homem sempre precisa tomar a iniciativa no namoro”*

Totalmente contrário — Totalmente favorável

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

89.11. *“A mulher é mais sensível que o homem”.*

Totalmente contrário — Totalmente favorável

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

89.12. *“O homem sabe mais da área das exatas que a mulher”.*

Totalmente contrário — Totalmente favorável

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

89.13. *“O sexo é mais importante para os homens que para as mulheres”.*

Totalmente contrário Totalmente favorável
1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10

89.14. "*As mulheres são mais compreensíveis que os homens".*

Totalmente contrário Totalmente favorável
1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10

89.15. *"Os homens são mais ciumentos que as mulheres".*

Totalmente contrário Totalmente favorável
1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10

89.16. "*As mulheres são mais responsáveis que os homens".*

Totalmente contrário Totalmente favorável
1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10

89.17. "*O cuidado dos filhos é tarefa da mulher".*

Totalmente contrário Totalmente favorável
1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10

89.18. *"O sustento principal da casa é tarefa dos homens".*

Totalmente contrário Totalmente favorável
1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10

89.19. "*Os homens são mais infiéis que as mulheres".*

Totalmente contrário Totalmente favorável
1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10

89.20. *"Profissões que se relacionam com o cuidado, como enfermagem e educação, são melhores exercidas por mulheres".*

Totalmente contrário Totalmente favorável
1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10

89.21. "*Profissões que exigem força física ou raciocínio lógico são melhores exercidas pelos homens".*

Totalmente contrário | | | | | | | | | | Totalmente favorável
1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10

89.22. "*Na política, há meios para os jovens se expressarem".*

Totalmente contrário | | | | | | | | | | Totalmente favorável
1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10

89.23. *"A juventude de hoje não se preocupam com política".*

Totalmente contrário | | | | | | | | | | Totalmente favorável
1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10

90. De um modo geral, como você classifica sua atitude frente à participação política?

90.1. ( ) Considero-me politicamente participante.

90.2. ( ) Penso que se deve deixar a política para as pessoas que tenham mais competência que eu.

90.3. ( ) Procuro me informar sobre política, mas sem participar pessoalmente.

90.4. ( ) Não me interesso por política.

Responda à questão 91 apenas se marcou que não se interessa por política na questão anterior (90.4)

91. Qual o motivo principal de sua falta de interesse por política? (Marque apenas uma opção)
91.1. ( ) Falta de tempo
91.2. ( ) Não vejo na política nenhum significado especial
91.3. ( ) É muito complicada
91.4. ( ) Está envolvida em muita corrupção
91.5. ( ) Não tem espaço para a minha participação.
91.6. ( ) Não tem a ver comigo

92. Você gostaria de sair do país?

92.1. ( ) Sim
92.1.1. Se sim, por quê?
_____
_____
_____
_____
_____
_____

92.2. ( ) Não
92.2.1. Se não, por quê?
_____
_____
_____
_____
_____
_____

APÊNCICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Juventude feminina e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio: tecendo relações em cursos historicamente masculinos de uma escola de São Borja /RS

Pesquisadora responsável: Profª. Drª. Nara Vieira Ramos

Instituição/Departamento: Programa de Pós-graduação em Educação, curso de Mestrado em Educação, UFSM

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-0000. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3339A, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

Nome da adolescente:_____

Nome do(a) responsável:_____

Eu Nara Vieira Ramos, responsável pela pesquisa Juventude feminina e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio: tecendo relações em cursos historicamente masculinos de uma escola de São Borja/RS, convidamos a sua filha para participar como voluntária deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende analisar as relações que se estabelecem entre as estudantes do Ensino Médio integrado à educação profissional e com os seus colegas, com os professores e com a equipe diretiva de uma escola de educação profissional de São Borja cujas profissões são historicamente ocupadas pelo público masculino. Acreditamos que ela seja importante porque são escassos os estudos no Brasil que trabalham com as temáticas envolvendo gênero feminino, educação profissional e juventude, em especial no que diz respeito à histórica divisão sexual do trabalho. Além disso, nenhum estudo dessa monta foi ainda realizado na escola pesquisada. Para sua realização o estudo será feito por meio das seguintes etapas, na qual consiste a sua participação:

Etapas da coleta de dados	Método	Critério de inclusão	Critérios de exclusão
Etapa 1	Apresentação da pesquisa	Todas estudantes participarão, desde que entreguem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e termo de assentimento.	Não entrega do TCLE e termo de assentimento
Etapa 2	Pesquisa de opinião	1) Ser estudante regularmente matriculada no ensino médio. 2) Possuir identidade de gênero feminina; 3) Entregar o TCLE e termo de assentimento.	1) Não ser estudante regularmente matriculada no ensino médio; 2) Possuir identidade de gênero masculina; 3) Não entregar os termos de consentimento e assentimento necessários à participação na pesquisa.
Etapa 3	Roda de Ideias	1) Ser estudante regularmente matriculada no ensino médio integrado no ano de 2016; 2) Possuir identidade de gênero feminina; 3) Ser jovem (ter entre 15 e 29 anos de idade)	1) Não ser estudante regularmente matriculada no ensino médio; 2) Possuir identidade de gênero masculina; 3) Não estar na faixa entre 15 e 29 anos de idade.

A pesquisa de opinião consiste em respostas anônimas a um questionário digital. Já a Roda de Ideias diz respeito a um momento em grupo que deverá ter entre oito e treze estudantes e será escolhido conforme a disponibilidade dos sujeitos em participar do encontro. Para cada uma das rodas de ideias serão disponibilizados idênticos materiais sobre juventude, gênero e educação profissional de modo a ser um mote para o desenvolvimento da atividade e um espaço não só de coleta de dados, como também de troca de informações. Durante a roda de ideias os grupos debaterão entre si os temas propostos, havendo minha intervenção sempre que necessário para aprofundar ou trocar o tema.

Todo material coletado de forma oral será degravado, transcrito e armazenado pelo prazo legal de cinco anos, bem como todas as imagens registradas passarão pelo mesmo período de guarda das pesquisadoras.

No que diz respeito aos riscos apresentados pela participação nesta pesquisa, são esperados o mínimo possível de riscos e o máximo de benefícios a cada uma das estudantes que se submeterão à coleta de dados. Tais riscos implicam em incômodo ou

discordância com as perguntas ou os materiais propostos, que poderão ser sanados com a desistência de participação na atividade. A estudante terá garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão. Os benefícios esperados é de que haja sensação de empoderamento feminino e de participação na construção de um estudo que visa romper com a cotidiana divisão sexual do trabalho.

Durante todo o período da pesquisa sua filha e você terão a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação das voluntárias, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Também serão utilizadas imagens.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelas pesquisadoras. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu, _____ (responsável pela adolescente) após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado(a), ficando claro para que a participação de minha filha ou da jovem a qual tenho responsabilidade é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais ela será submetida, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância na sua participação neste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Assinatura da adolescente voluntária:_____

Assinatura do(a) responsável:_____

São Borja, ____ de _____ de 2017.

Aline Adams – mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM – alineadams.adv@gmail.com – (55) 991383208

Nara Vieira Ramos – professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM – naravr@terra.com.br – (55) 99997-1487

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO DA ADOLESCENTE

Assentimento informado para participar da pesquisa: *Juventude feminina e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio: tecendo relações em cursos historicamente masculinos de uma escola de educação profissional de São Borja/RS*

Nome da adolescente:_____

Olá, somos Aline Adams, estudante do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria e Profª. Drª. Nara Vieira Ramos, professora do mestrado em Educação da UFSM. Gostaríamos de convidá-la para participar da nossa pesquisa, que tem por temática as relações que se estabelecem entre as estudantes do Ensino Médio integrado à educação profissional e com os seus colegas, com os professores e com a equipe diretiva de uma escola de educação profissional de São Borja cujas profissões são historicamente ocupadas pelo público masculino.

Este questionário que você acaba de receber irá ser usado para fazer um perfil das alunas do ensino médio integrado da sua escola. Sua participação é voluntária, ou seja, é você quem decide se vai participar ou não. Se caso decidir não participar, não haverá problema algum. As estudantes que estiverem dispostas a participar de uma roda de diálogos, um grupo de entrevistas, para melhor compreender suas vivências e relações na escola podem deixar no final do questionário o nome e telefone para entrarmos em contato para as entrevistas do grupo. Você pode a qualquer momento desistir de participar dessa atividade e poderá conversar com alguém antes de tomar essa decisão, acaso não se sinta segura.

Esta pesquisa pretende analisar as relações que se estabelecem entre as estudantes do Ensino Médio integrado à educação profissional e com os seus colegas, com os professores e com a equipe diretiva de uma escola de educação profissional de São Borja cujas profissões são historicamente ocupadas pelo público masculino. Acreditamos que ela seja importante porque são escassos os estudos no Brasil que trabalham com as temáticas envolvendo gênero feminino, educação profissional e juventude, em especial no que diz respeito à histórica divisão sexual do trabalho. Além disso, nenhum estudo dessa monta foi ainda realizado na escola pesquisada.

Foram escolhidas para participar desta pesquisa todas as estudantes meninas que estudam no curso técnico em informática integrado ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, porque pertencem a cursos que historicamente foram ocupados pelo público masculino.

A sua participação é voluntária, ou seja, que é você quem decide se quer ou não participar da pesquisa e que, se caso decidir não participar, nada mudará na relação dela com os profissionais que a atendem na escola, bem como que, mesmo que você inicialmente tenha aceitado, pode mudar de idéia e desistir, sem nenhum problema.

A sua participação na pesquisa poderá consistir em dois momentos: a pesquisa de opinião e a roda de ideias. A pesquisa de opinião consiste em respostas anônimas a um questionário digital. Já a Roda de Ideias diz respeito a um momento em grupo que deverá ter entre oito e treze estudantes e será escolhido conforme a disponibilidade dos sujeitos em participar do encontro. Para cada uma das rodas de ideias serão disponibilizados idênticos materiais sobre juventude, gênero e educação profissional de modo a ser um mote para o desenvolvimento da atividade e um espaço não só de coleta de dados, como também de troca de informações. Durante a roda de ideias os grupos debaterão entre si os temas propostos, havendo minha intervenção sempre que necessário para aprofundar ou trocar o tema.

Todo material coletado de forma oral será degravado, transcrito e armazenado pelo prazo legal de cinco anos, bem como todas as imagens registradas passarão pelo mesmo período de guarda das pesquisadoras.

No que diz respeito aos riscos apresentados pela participação nesta pesquisa, são esperados o mínimo possível de riscos e o máximo de benefícios a cada uma das estudantes que se submeterão à coleta de dados. Tais riscos implicam em incômodo ou discordância com as perguntas ou os materiais propostos, que poderão ser sanados com a desistência de participação na atividade. Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão. Os benefícios esperados é de que haja sensação de empoderamento feminino e de participação na construção de um estudo que visa romper com a cotidiana divisão sexual do trabalho.

As informações sobre você coletadas na pesquisa são confidenciais e ninguém, exceto as pesquisadoras, terão acesso a elas. Nós não falaremos que você está na pesquisa com mais ninguém e seu nome não irá aparecer em nenhum lugar.

Depois que a pesquisa for concluída os resultados serão informados, assim como poderão ser publicados em uma revista, livro, conferência, etc. Contudo, seu nome e suas respostas serão preservadas, de forma que ninguém saberá o que você efetivamente respondeu e contribuiu com o estudo.

Um comitê de ética em pesquisa em seres humanos é integrado por um grupo de pessoas que trabalham para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você entender que a pesquisa não está sendo realizada da forma como imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS - 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com. Caso prefira, você entrar em contato sem se identificar.

Eu entendi que a pesquisa é sobre as relações que se estabelecem entre as estudantes do Ensino Médio integrado à educação profissional e com os seus colegas, com os professores e com a equipe diretiva de uma escola de educação profissional de São Borja cujas profissões são historicamente ocupadas pelo público masculino. Também compreendi que fazer parte dessa pesquisa significa que vou participar de uma pesquisa de opinião e poderei também ser convidada a integrar uma roda de ideias. Eu aceito participar dessa pesquisa.

Assinatura da adolescente: _____

Assinatura dos pais/responsáveis: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Data: ...../...../.....

Aline Adams – mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM – alineadams.adv@gmail.com – (55) 991383208

Nara Vieira Ramos – professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM – naravr@terra.com.br – (55) 99997-1487