

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO, TRABALHO E MULHERES: A INSERÇÃO FEMININA EM CURSOS  
DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA – CAMPUS JOINVILLE**

FERNANDA GRESCHENCHEN

JOINVILLE

2017

FERNANDA GRESCHECHEN

**EDUCAÇÃO, TRABALHO E MULHERES: A INSERÇÃO FEMININA EM CURSOS  
DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA – CAMPUS JOINVILLE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille) na linha de Políticas e Práticas Educativas, como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Elizabete Tamanini.

JOINVILLE/SC

2017

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

G831e Greschechen, Fernanda  
Educação, trabalho e mulheres: a inserção feminina em cursos de educação profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – campus Joinville / Fernanda Greschechen; orientadora Dra. Elizabete Tamamini – Joinville: UNIVILLE, 2017.

196 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Mulheres - Ensino profissional. 2. Ensino técnico – Gênero. I. Tamanini, Elizabete (orient.). II. Título.

CDD 373.2460981

## Termo de Aprovação

### “Educação, Trabalho e Mulheres: A Inserção Feminina em Cursos de Educação Profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – Campus Joinville”

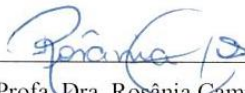
por

Fernanda Greschechen

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.



Prof. Dra. Elizabete Tamanini  
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Rosânia Campos

Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

#### Banca Examinadora:



Prof. Dra. Elizabete Tamanini  
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Graziela Rinaldi da Rosa  
(FURG)



Prof. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro  
(UNIVILLE)

Joinville, 03 de fevereiro de 2017

*À minha mãe e ao meu marido, o apoio incondicional e o constante incentivo. Este trabalho também é de vocês.*

## AGRADECIMENTOS

*Ai, palavras, ai palavras,  
que estranha potência, a vossa!  
Ai, palavras, ai palavras,  
sois o vento, ides no vento,  
e, em tão rápida existência,  
tudo se forma e transforma!<sup>1</sup>*

Singelas palavras de apoio..., ricas de significado, compreensão e amor...

Guiaram meus passos nesses dois anos de intenso estudo.

Agradeço imensamente à minha mãe, Margaret, e ao meu marido, Jorge, que resistiram bravamente à minha ausência e abriram mão de seus sonhos pelos meus.

Suas palavras auxiliaram, socorreram, protegeram, contribuíram para minha transformação.

*Sois de vento, ides no vento,  
e quedais, com sorte nova!  
Ai, palavras, ai palavras,  
que estranha potência, a vossa!*

À minha querida orientadora, Betinha, que amorosamente e de maneira poética me ajudou a construir este trabalho. Suas palavras agiram com potência, acalentando meu coração nos momentos de insegurança.

---

<sup>1</sup> Este item conta com inserções da poesia "Ai, Palavras!", de Cecília Meireles. Verificar esta e outras poesias na obra completa: MEIRELES, Cecília. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1985.

Às professoras Aliciene Fusca Machado Cordeiro e Graziela Rinaldi da Rosa, a contribuição nesta pesquisa. Suas palavras generosas na banca de qualificação enriqueceram a escrita tecida nesta dissertação.

Aos(às) colegas e amigos(as) de mestrado, a possibilidade de construirmos juntos(as) nosso conhecimento...

A oportunidade de compartilharmos sonhos, choros e risos.

Especialmente a Ágata e a Jaqueline, a grande amizade construída e os momentos únicos proporcionados por nossas conversas.

Aos(às) colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas e Práticas Educativas (GEPPPE), as ricas reflexões nas tardes de quinta-feira.

Aos meus colegas e amigos(as) de trabalho do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), *Campus Joinville*, que permitiram que o momento de construção desta pesquisa se desenvolvesse de maneira mais tranquila nos últimos meses. Agradeço imensamente a todas e a todos os diálogos tecidos diariamente.

*Todo o sentido da vida  
principia à vossa porta;  
o mel do amor cristaliza  
seu perfume em vossa rosa;  
sois o sonho e sois audácia,  
calúnia, fúria, derrota...*

Às oito estudantes que aceitaram participar desta pesquisa. Palavras ditas por meio de histórias de vida, únicas e singulares, revelaram a beleza do testemunho oral.

Ao coletivo feminista Liberte-se, que luta para escrever sua história no IFSC e, especialmente, por possibilitar que eu reescrevesse a minha própria história como militante feminista.

A todas as mulheres que resistem e lutam para que a história oficial também possa ser contada pelo viés feminino, pois

*A liberdade das almas,  
ai! com letras se elabora.*



## RESUMO

Este trabalho está vinculado à linha de pesquisa de Políticas e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille) e teve como objetivo compreender as implicações de gênero na construção da profissionalização de mulheres em cursos técnicos de nível médio em Eletroeletrônica e Mecânica, utilizando como recorte de pesquisa o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), *Campus* Joinville. Para o alcance deste objetivo, foi adotada a abordagem qualitativa, que elegeu como método privilegiado para a coleta de dados a história oral. Foram realizadas entrevistas com oito mulheres (estudantes e estudantes desistentes) matriculadas na instituição no período de 2011 a 2014. As análises foram organizadas em três categorias: 1) tempo, memórias e sentidos: as escolhas profissionais femininas; 2) a imagem social feminina: o impacto nas relações estabelecidas no ambiente escolar; 3) educação e feminismo: a importância dos coletivos feministas nas instituições de ensino. Entre as autoras e os autores que dialogaram com os dados levantados na realidade investigada, podem-se citar: Simone de Beauvoir, Heleieth Saffioti, Marcela Lagarde y de los Ríos, Danilo Romeu Streck, Silvio Duarte Bock, Paulo Freire, Lev Semenovitch Vygotsky, Gaudêncio Frigotto, Paul Thompson, Marie-Christine Josso, Ecléa Bosi, entre outros(as). Os dados analisados revelaram que o processo de escolha profissional realizado pelas estudantes entrevistadas na opção pelo curso do IFSC (Mecânica e Eletroeletrônica) é multideterminado, envolto por uma série de fatores e motivações. Nas narrativas, as situações de violência e desigualdade de gênero vivenciadas pelas estudantes manifestaram-se revestidas por nuances de normalidade e naturalidade proferidas por comportamentos sutis de opressão, entretanto situações mais graves e condizentes com o padrão comumente conhecido por violência também puderam ser observadas no espaço escolar. Esses aspectos parecem sugerir que a inserção feminina na escola está relacionada à condição sexista do trabalho, fruto de relações históricas patriarcais. O impacto desse cenário na permanência feminina em cursos profissionais exige a atenção e ações constantes da instituição. Embora a decisão pela desistência do curso tenha se apresentado como um processo multideterminado, não sendo possível, por isso, afirmar que o acentuado percentual de desistência de mulheres nesses cursos esteja associado exclusivamente às violências de gênero, essas situações podem vir a somar-se a outras motivações presentes no momento de decidir entre permanecer ou desistir do curso. O IFSC assume papel ainda mais premente, se levado em conta o silenciamento das estudantes quando vítimas de violência de gênero e de estereótipos negativos conferidos aos movimentos sociais feministas nesse espaço. Ações articuladas da escola com esses movimentos podem configurar-se como um caminho interessante para a superação das desigualdades de gênero, ao permitir um posicionamento crítico e desvelador desse cenário.

**Palavras-chave:** mulheres; gênero; feminismos; divisão sexual do trabalho; educação profissional.

## ABSTRACT

This project is linked to the research line of Policies and Educational Practices of the Post-Graduation Program in Education of the University of the Joinville Region (Univille) and had as objective to understand the implications of gender in the women's professionalization construction at technical courses of high school level in Electronics and Mechanics, using as a research profile the Federal Institution of Santa Catarina (IFSC), Joinville Campus. To reach this aim, it was adopted the qualitative approach, that elected as privileged method for data acquisition the oral history. Interviews were made with eight women (students and students that abandoned the course) registered at the institution from 2011 to 2014. Analyses were organized in three categories: 1) time, memory and senses: the feminine professional choices; 2) the feminine social image: the impact on the relationships established at the school environment; 3) education and feminism: the importance of the feminist collectives at the educational institutions. Among the women and men authors that have dialogued with data obtained from the investigated reality, we can mention: Simone de Beauvoir, Heleieth Saffioti, Marcela Lagarde y de los Ríos, Danilo Romeu Streck, Silvio Duarte Bock, Paulo Freire, Lev Semenovitch Vygotsky, Gaudêncio Frigotto, Paul Thompson, Marie-Christine Josso, Ecléa Bosi, and others. Analyzed data indicated that the process of professional choice performed by the interviewed students about the course option at IFSC (Mechanics and Electronics) is multidetermined, involved by several factors and motivations. In the narratives, situations of violence and inequality of gender experienced by the students were expressed coated by nuances of normality and natural behavior pronounced by subtle behaviors of oppression, however more serious and consistent situations with the patterns usually known as violence were also observed at the school environment. These aspects appear to suggest that the insertion of women at the school is related to a sexist condition at work, product of historical patriarchal relations. The impact of this scenario on the women permanence in professional courses requires attention and constant actions of the institution. Although the decision for the abandonment of the course had presented itself as a multidetermined process, not being possible, therefore, declare that the marked percentage of renunciation by women in these courses is related exclusively to violence of gender, these situations may sum to other motivations present at the moment to decide between staying or leaving the course. IFSC assumes even more pressing role, if taken into account the silence of the women students when victims of violence of gender and negative stereotypes conferred to feminist social movements in this environment. Articulated actions of the school with these movements may configure as an interesting path to overcome gender inequalities, allowing a critical and uncovered positioning of this scenario.

**Keywords:** women; gender; feminisms; sexual division of work; professional education.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Matrículas nos cursos técnicos de nível médio no <i>Campus</i> Joinville no período de 2011 a 2015, conforme o sexo .....	34
<b>Gráfico 2</b> – Estudantes mulheres desistentes dos cursos técnicos de nível médio no IFSC <i>Campus</i> Joinville .....	36
<b>Gráfico 3</b> – Módulos de desistência das estudantes mulheres nos cursos de Mecânica e Eletroeletrônica na forma de oferta concomitante .....	37
<b>Gráfico 4</b> – Módulos de desistência das estudantes mulheres nos cursos técnicos em Mecânica e Eletroeletrônica na forma de oferta integrada .....	37
<b>Gráfico 5</b> – Estudantes mulheres concluintes dos cursos técnicos em Mecânica e Eletroeletrônica na forma de oferta concomitante .....	38
<b>Gráfico 6</b> – Estudantes mulheres concluintes dos cursos técnicos de Mecânica e Eletroeletrônica na forma de oferta integrada .....	38
<b>Gráfico 7</b> – Distribuição por sexo das matrículas em cursos profissionalizantes no Brasil em 2012 .....	100

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Cartaz em alusão ao evento Cultura do Estupro: divisão sexual do trabalho .....	163
<b>Figura 2</b> – Cartaz em alusão ao Evento Cultura do Estupro: construção de papéis sociais femininos .....	164

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Ingressantes nos cursos técnicos de nível médio no período de 2011 a 2015: masculino e feminino.....	33
<b>Quadro 2</b> – Idade das estudantes mulheres matriculadas nos cursos técnicos de nível médio do IFSC no período de 2011 a 2015 .....	35
<b>Quadro 3</b> – Proveniência das estudantes mulheres matriculadas no período de 2011 a 2015 .....	35

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Produção científica brasileira sobre mulheres na educação profissional e/ou em Institutos Federais no período de 2010 a 2015 .....	79
<b>Tabela 2</b> – Trabalhos que relacionam a temática mulheres com educação profissional .....	80
<b>Tabela 3</b> – Trabalhos que relacionam a temática mulheres aos Institutos Federais.	81

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

**Anped** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

**BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

**BNDE** – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico

**Capes** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**Cefet** – Centro Federal de Educação Tecnológica

**Cerfead** – Centro de Referência em Formação em Educação a Distância

**CIDH** – Comissão Interamericana de Direitos Humanos

**CMDM** – Conselho Municipal dos Direitos da Mulher

**CNDM** – Conselho Nacional dos Direitos da Mulher

**CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

**Cras** – Centro de Referência de Assistência Social.

**Creas** – Centro de Referência Especializado de Assistência Social

**CREMV** – Centro de Referência de Atendimento à Mulher Vítima de Violência

**EaD** – Educação a Distância

**Enade** – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

**Enem** – Exame Nacional do Ensino Médio

**FIC** – Formação Inicial e Continuada

**GEPPE** – Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas e Práticas Educativas

**GT** – Grupo de Trabalho

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IDH** – Índice de Desenvolvimento Humano

**IFRS** – Instituto Federal do Rio Grande do Sul

**IFSC** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

**IFSul** – Instituto Federal Sul-rio-grandense

**IPPUJ** – Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Joinville

**LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** – Ministério da Educação

**MINA** – Mulheres Independentes na Ativa

**MPL** – Movimento Passe Livre

**OEA** – Organização dos Estados Americanos

**ONG** – Organização não governamental

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PL** – Projeto de Lei

**Pronatec** – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

**Saeb** – Sistema de Avaliação da Educação Básica

**SciELO** – Scientific Electronic Library Online

**Secadi** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

**Sesc** – Serviço Social do Comércio

**Setec** – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

**Sinan** – Sistema de Informação de Agravos de Notificação

**Sistec** – Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica

**SUS** – Sistema Único de Saúde

**TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UCPel** – Universidade Católica de Pelotas

**Udesc** – Universidade do Estado de Santa Catarina

**UFPB** – Universidade Federal da Paraíba

**UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**UFRJ** – Universidade Federal do Rio de Janeiro

**UFSC** – Universidade Federal de Santa Catarina

**UnB** – Universidade de Brasília

**Unicamp** – Universidade Estadual de Campinas

**Unisinos** – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

**Univille** – Universidade da Região de Joinville

**USP** – Universidade de São Paulo



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
<b>1 NOSSAS ESCOLHAS – O PERCURSO DA PESQUISA</b> .....	<b>26</b>
1.1 LUGARES QUE CONSTROEM MEMÓRIAS: APRESENTAÇÃO DO LOCAL PESQUISADO .....	28
1.2 ESCOLHAS E DECISÕES: AS MULHERES NO MOVIMENTO DA PESQUISA .....	31
1.3 MEMÓRIA, NARRATIVA E SENTIDOS: A HISTÓRIA ORAL .....	42
1.4 ANÁLISE DOS DADOS .....	47
<b>2 E AFINAL, QUAL HISTÓRIA DAS MULHERES CONHECEMOS?</b> .....	<b>49</b>
2.1 O PATRIARCADO: AS MULHERES SOB O OLHAR DA IDEOLOGIA MASCULINA .....	50
2.2 O MOVIMENTO SOCIAL FEMINISTA: UMA NOVA HISTÓRIA DAS MULHERES COMEÇA A SER CONTADA .....	57
2.3 OS MOVIMENTOS SOCIAIS FEMINISTAS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS MULHERES .....	69
<b>3 MULHERES, TRABALHO E EDUCAÇÃO</b> .....	<b>77</b>
3.1 O QUE DIZEM OUTRAS PESQUISAS SOBRE MULHERES E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL?.....	78
3.2 TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS.....	83
3.3 EDUCAÇÃO E TRABALHO: UM OLHAR PARA AS MULHERES .....	91
<b>4 A INSERÇÃO FEMININA NO IFSC CAMPUS JOINVILLE</b> .....	<b>104</b>
4.1 TEMPO, MEMÓRIAS E SENTIDOS: AS ESCOLHAS PROFISSIONAIS FEMININAS .....	109

4.2 A IMAGEM SOCIAL FEMININA: O IMPACTO NAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS NO AMBIENTE ESCOLAR .....	127
4.3 EDUCAÇÃO E FEMINISMO: A IMPORTÂNCIA DOS COLETIVOS FEMINISTAS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO .....	147
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>166</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>174</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>186</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>192</b>
APÊNDICE A – QUESTÕES TEMATIZADORAS PARA A ENTREVISTA COM AS ESTUDANTES.....	193
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	194
APÊNDICE C – EXEMPLO DE QUADRO UTILIZADO PARA A ANÁLISE INDIVIDUAL DAS ENTREVISTAS.....	196

## INTRODUÇÃO

A vida é feita de escolhas que, por vezes, permeadas de muitas dores de ideia<sup>1</sup>, causam angústias e medos. Processo que exige reflexão e que permite às pessoas a construção de sua própria história. Bock (2010, p. 47) salienta que todos os seres humanos escolhem, pois “cada indivíduo constrói sentidos a partir de suas vivências, e esses sentidos, que são sempre singulares, envolvem emoções que geram motivos”. Com base nas palavras de Bock (2010), posso dizer que as vivências que experimentei ao longo da vida constituíram os sentidos que orientaram as minhas escolhas e os papéis sociais que assumi como filha, esposa, profissional da educação, estudante e pesquisadora.

Adentrando nesse universo pessoal, lembro que desde criança a leitura fazia parte do meu cotidiano, lia tudo o que encontrava pela frente. Isso não era considerado por mim algo penoso, pelo contrário, eu ficava encantada com os livros, com as palavras e com o mundo que descobria a cada história, porém em certo momento de minha vida percebi que aquela Fernanda, curiosa por conhecimento, estava diferente. Não quero dizer que perdi o desejo de estudar, no entanto notei que tinha perdido algo, talvez a doçura e o exercício da leitura descomprometida que tinha quando criança. Rubem Alves (2005) no livro *Pinóquio às avessas* traz um diálogo entre pai e filho que revela o modo como as escolas transformam as crianças em adultos:

O pai explicou: – É assim: você entra para a escola no primeiro ano. Lá vão lhe ensinar muitas coisas. Se você as aprender e tirar boas notas, passará para o segundo ano. No segundo ano, vão lhe ensinar muitas outras coisas. Se você as aprender e tirar boas notas, passará para o terceiro ano. E assim você vai aprendendo as coisas, tirando boas notas e passando de ano, até chegar o momento mais importante, o momento em que você deverá escolher ser quando adulto. É a hora de entrar na universidade (ALVES, 2005, p. 20).

É importante dizer que considero de suma importância o papel emancipador e transformador da escola, contudo a situação relatada por Alves (2005) é desafiadora, porque revela que esse espaço acaba se tornando muitas vezes um local em que estudantes apenas tiram boas notas, passam de ano e ao final escolhem uma profissão. A escola que frequentei durante a infância, ao mesmo tempo que

---

<sup>1</sup> Referência ao texto “Dores de ideia”, de Rubem Alves (2003).

oportunizou meu acesso ao mundo da leitura e ao mundo das histórias, também foi o espaço que pode ter influenciado minha perda pela curiosidade, porque me lembro das atividades impostas e muitas vezes descontextualizadas da minha realidade. Também não posso deixar de dizer que foi na escola de ensino fundamental que vivi os melhores anos da minha vida, que construí amizades e continuo com saudades daquele tempo. Enfim, não sei relatar ao certo o que aconteceu ou o que fez com que o desejo incessante de conhecer o mundo por meio das palavras não fosse mais tão forte.

Embora o encantamento inicial pelo conhecimento não fosse algo tão evidente, havia em minha caminhada fragmentos amorosos que me impulsionavam a seguir a profissão de educadora. No ano de 1999 concluí o curso de magistério e dois anos depois ingressei na graduação em Pedagogia: habilitação em Educação Infantil, pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Logo após o término da graduação, ingressei no curso de Especialização em Metodologias Inovadoras Aplicadas à Educação – Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, pela Faculdade Internacional de Curitiba. Comecei a trabalhar na área da educação após a conclusão do curso de magistério, concomitantemente ao início da graduação. Nessa época, trabalhava como professora contratada na rede pública e por sete anos atuei em turmas de 1.<sup>a</sup> série do ensino fundamental e educação infantil. Em abril de 2009 fui aprovada em um concurso público do município de Jaraguá do Sul, onde trabalhei durante quatro anos e meio como pedagoga, atendendo a crianças e adolescentes vítimas de negligência, violência física, psicológica e sexual no Centro de Referência Especializado de Assistência Social. Em julho de 2013, comecei a trabalhar como pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), *Campus Joinville*, no qual exerço minhas atividades profissionais atualmente.

É evidente o envolvimento com a educação durante a minha caminhada, perfazendo 22 anos desde a minha primeira escolha: o magistério. No mesmo momento em que iniciei minhas atividades no IFSC o desejo de realizar um mestrado surgiu, objetivo que parecia inatingível há cinco anos. Esse sonho tornou-se realidade em 2014, quando fui aprovada no processo seletivo do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille), na linha de Políticas e Práticas Educativas. As primeiras aproximações com o movimento de pesquisa ocorreram quando fui apresentada ao grupo de estudos coordenado por minha orientadora,

intitulado como Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas e Práticas Educativas (GEPPE), que atua na investigação interdisciplinar e dialoga com as áreas da educação popular, educação de jovens e adultos, educação do campo, gênero e cidadania. Se por um lado essa experiência de vida trouxe benefícios para meu exercício profissional, por outro proporcionou um reencontro, pois a Fernanda curiosa por conhecimento voltava a se manifestar.

Como já narrei nesta escrita, perdi em certo momento da minha vida o encantamento pela busca criativa do conhecimento, mas a minha caminhada e as escolhas realizadas demonstram que a Fernanda de outrora continuava presente, talvez menos perceptível e com sonhos e desejos menos intensos. Entretanto concordamos com Bachelard (1986, p. 134) ao dizer que “o original está à nossa frente. Somos nós mesmos, renegados por nós mesmos. Somos nós mesmos, transformados em nós mesmos”. Nessa mesma tessitura, Mucida (2009, p. 22) escreve que as “histórias tecidas fio a fio durante longos anos, histórias marcadas com matizes que, desbotando as cores, não se perdem jamais”. Por isso, penso que as histórias sentidas e vividas com os livros da época de criança podem ter sido as responsáveis pela caminhada de 22 anos pelos espaços da educação, porque “[...] há traços de cada um, **“de cada uma”** que não se perdem jamais e não se alteram com a passagem do tempo” (MUCIDA, 2009, p. 23, grifo nosso).

Esse reencontro proporcionou uma nova experiência com o conhecimento, agora como pesquisadora em educação. Surgiu o desejo de ler, conhecer e pronunciar o mundo<sup>2</sup>. Com base nesse desejo e nas conversas iniciais com minha orientadora, fomos juntas delineando a pesquisa, que agora se concretiza. Ao longo desse processo foi aparecendo a ideia de trabalhar com mulheres e educação profissional, tema para mim instigador, pois teria a oportunidade de pesquisar um campo de meu interesse: a educação profissional. Além disso, a temática começou a oportunizar um olhar mais atento em minha experiência cotidiana, especialmente daquilo que eu já verificava em meu saber-fazer: o número reduzido de mulheres em alguns cursos técnicos na escola em que trabalho, principalmente naqueles cursos entendidos socialmente<sup>3</sup> como masculinos: Mecânica e Eletroeletrônica. Essas percepções

---

<sup>2</sup> Conceito utilizado por Streck no texto “Pesquisar é pronunciar o mundo” (2005), sob inspiração da obra de Paulo Freire *Pedagogia do oprimido* (2005).

<sup>3</sup> Sobre o assunto, lembramos as publicações: “Novas configurações da divisão sexual do trabalho”, de Helena Hirata e Danièle Kergoat (2007), e “Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo” de Danièle Kergoat (2009).

levaram à escolha do local e dos cursos investigados: IFSC – *Campus Joinville* – e os cursos técnicos de nível médio em Mecânica e Eletroeletrônica.

Além de vivenciar essa realidade de trabalho, a história da minha vida pode justificar minhas escolhas e meu encantamento por essa área de estudo. Perdi meu pai muito cedo e convivi desde os 2 anos de idade quase que exclusivamente com os exemplos de minha mãe, uma mulher. Observei as noites mal dormidas e suas preocupações, pois há 30 anos ser mãe de uma filha de 2 anos, viúva e desempregada era algo muito difícil, principalmente se considerarmos o contexto social daquela época. Minha mãe teve papel importantíssimo em minha vida e em minhas escolhas, sobretudo pelo incentivo constante aos estudos. Mesmo em meio a uma infância marcada por escassos recursos financeiros, os livros e os lápis de colorir sempre estiveram presentes. Minha mãe fazia o possível para tornar minha aprendizagem divertida e interessante, mesmo que ela não tivesse consciência disso.

Assim como muitas mulheres que nasceram na década de 1950, minha mãe enfrentou com muita dificuldade uma sociedade extremamente masculinizada e machista na qual havia a supremacia das pessoas do sexo masculino sobre o feminino, característica da organização social patriarcal. Viveu sua adolescência durante o período civil e militar em um contexto que disciplinava por meio do medo, da violência e da coerção. As dificuldades enfrentadas por minha mãe e por outras mulheres nesse “mundo masculino” eram muito grandes e, por esse motivo, minha mãe precisou parar de estudar na 5.<sup>a</sup> série do ensino fundamental.

Ela conta que sempre quis ser professora, porém ouviu de meu avô: “*Para cozinhar feijão para o marido não é necessário estudar*” e, ainda, “*O que os outros pensariam se sua filha mulher fosse estudar sozinha na cidade?*”. Ou seja, minha mãe não conseguiu dar continuidade ao seu grande sonho: ser professora. As falas de meu avô representam historicamente a imagem de uma mulher submissa, dependente, fraca, frágil, pecadora e inferior. Sob essas condições, a mulher deveria ser vigiada e sua atuação restrita ao cuidado da casa, do marido e dos(as) filhos(as), pois era o ideário social de mulher almejado na época vivida por minha mãe. Nessa situação, o pleno direito à educação que deveria ser vivenciado por ela foi inviabilizado por atitudes de repressão que demonstram a materialização da organização patriarcal no interior familiar. Esse entendimento é reiterado por Hierro (2004) quando salienta que esse modelo de organização social é uma estrutura de violência que se institucionaliza na família, se reforça na sociedade e se legitima no Estado. A autora ainda salienta

que sob esse sistema não há o entendimento nem a aceitação das mulheres como pessoas ou cidadãs autônomas de direitos.

Tendo um olhar para o século XXI, constatamos que nós, mulheres, alcançamos diferentes espaços sociais, inclusive aqueles considerados como masculinos, porém observamos que situações de desigualdade e preconceito ainda podem ocorrer e/ou continuam ocorrendo. Foi esse sentimento que orientou, após a definição do tema, as questões que problematizam a pesquisa: quais são as escolhas profissionais realizadas pelas mulheres nos cursos técnicos de nível médio no IFSC – *Campus* Joinville? Quais são os motivos que levam as mulheres a essas escolhas profissionais? O ideário social construído em torno da imagem feminina imposta pelo patriarcado exerce influência nas relações estabelecidas no ambiente escolar? Os movimentos sociais, especialmente os movimentos feministas, contribuem para a superação das possíveis desigualdades de gênero vivenciadas pelas mulheres no espaço escolar pesquisado?

Além de as questões emergirem das leituras e dos estudos realizados sobre a temática de pesquisa, ressaltamos que essas escolhas foram marcadas, sobretudo, por nossas vivências. Particularmente, penso que minha trajetória de vida e os exemplos de uma mulher guerreira – minha mãe – foram fundamentais para minhas escolhas e para o encantamento que tenho em estudar e pesquisar o assunto. Assim, com base nas questões de pesquisa, alimentadas pelas vivências, definimos o objetivo geral da pesquisa: compreender as implicações de gênero na construção da profissionalização de mulheres dos cursos técnicos de nível médio em Eletroeletrônica e Mecânica mediante narrativas femininas. Por meio do objetivo geral, emergiram os específicos:

- Compreender os motivos e o movimento de escolha profissional realizado pelas estudantes entrevistadas;
- Identificar a influência do ideário social construído em torno da imagem feminina imposta pelo patriarcado nas relações estabelecidas no ambiente escolar;
- Perceber as interlocuções entre os movimentos sociais, especialmente os movimentos feministas, na superação de possíveis desigualdades de gênero vivenciadas na instituição pesquisada.

Nesse processo de construção da pesquisa nos apoiamos nas dimensões de análise e reflexão das condições materiais e imateriais da história e da cultura

produzidas pelos seres humanos (MARX, 2004; GRAMSCI, 1991). Para as relações, dialogias e análises das narrativas/entrevistas, referências e documentos, utilizamos autoras e autores que se dedicaram e ainda se dedicam aos estudos sobre gênero, mulheres e feminismo no Brasil e no mundo, especialmente Simone de Beauvoir, Heleieth Saffioti, Michele Perrot, Francesa Gargallo, Graciela Hierro, Marcela Lagarde y de los Ríos e Pierre Bourdieu. As obras de Paulo Freire, Antonio Gramsci, Lev Semenovitch Vygotsky, Silvio Duarte Bock e Danilo Romeu Streck estão sobremaneira presentes neste estudo. No campo da educação profissional, os(as) principais interlocutores(as) são Gaudêncio Frigotto, Maria Franco Ciavatta e Ricardo Antunes.

Trouxemos também para nos ajudar a tecer a pesquisa a contribuição significativa de diversos(as) pensadores e pensadoras e, de modo especial, orientamos nosso caminho metodológico nas obras de Paul Thompson, Marie-Christine Josso, Ecléa Bosi, Verena Alberti, Carlos Rodrigues Brandão e Michael Pollak. Para dar sustentação à criação dessas novas fontes, geradas notadamente pelas narrativas de mulheres (dimensões empíricas), caminha lado a lado nesse trabalho investigativo a história oral. Tal perspectiva conceitual e metodológica ganha centralidade, pois por ela é possível construir novas evidências históricas sobre a temática mulheres e educação profissional. Assim, nossas interlocutoras na pesquisa são oito mulheres (estudantes e ex-estudantes) dos cursos técnicos de Mecânica e Eletroeletrônica do IFSC – *Campus* Joinville.

Vale ainda ressaltar que nesta escrita dissertativa os estudos empíricos, base de nossa reflexão, assim como as referências conceituais e metodológicas, se mesclam de maneira integral. A construção de todo o trabalho se transforma em um ir e vir em todos os momentos propostos. Não há um *a priori* conceitual, mas sim o entrelaçamento entre teoria e prática, na tentativa de “dizer a palavra” como processo de leitura e transformação de nossa humanidade.

A necessidade e a pertinência de realização desta pesquisa também podem ser pensadas pelas discussões realizadas por Camargo (2014) em sua tese de doutorado, que investigou as relações de gênero estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem no curso técnico de Agropecuária do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus* Bento Gonçalves. Nesse trabalho evidenciou a inexpressividade do número de pesquisas relacionadas à área da educação profissional:



[...] é possível verificar que as pesquisas abordando as relações de gênero são decorrentes de muitos estudos solitários, de mulheres que buscam desconstruir o par disjuntivo feminino/masculino, trazendo para a arena de debate temáticas como o trabalho doméstico, a violência, a saúde, a história e as políticas públicas, mas que ainda não adentraram os campos da Ciência e Tecnologia (CAMARGO, 2014, p. 55).

A dissertação de Leal (2014) investigou as determinações sócio-históricas culturais e ideológicas relativas à presença feminina no curso técnico de Mecânica do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) – *Campus* Pelotas. Esse estudo corrobora a tese evidenciada anteriormente, indicando a necessidade de produções científicas que abordem essa temática, pois revelou que esse ambiente escolar está marcado por questões relacionadas ao gênero, como a segregação do conhecimento, a divisão sexual do trabalho e a representação feminina, em uma área técnica marcada pelo masculino (LEAL, 2014).

A filósofa Graziela Rinaldi da Rosa também destaca a necessidade de tornar visível a opressão vivenciada pelas mulheres socialmente, aproximando esse debate do campo educacional:

Trazer à tona a opressão, o silenciamento e ocultamento históricos das mulheres faz parte de um plano de educação que pensa a educação como uma formação para a cidadania e para a conscientização de sujeitos alienados e esquecidos em uma sociedade marcada pela desigualdade social, o individualismo e a ganância humana (ROSA, 2016b, p. 421).

Ainda sobre isso, a autora destaca a necessidade de examinar as teorias educacionais e pedagógicas e os fenômenos sociais e culturais de uma sociedade colonizada, dependente, marginalizante e paternalista que sufoca, exclui e silencia (ROSA, 2016b).

Fundamentada nessas reflexões, esta pesquisa constitui-se como um importante caminho para a continuidade do desvelamento dessas problemáticas, pois investiga uma temática – *mulheres e educação profissional* –, conforme apontou Camargo (2014), pouco estudada no meio acadêmico. Além disso, aproxima esse debate do campo educacional, de acordo com Rosa (2016b), abrindo caminhos perceptivos para a visibilidade das mulheres na educação profissional por meio da voz feminina.

Mesmo sabendo que não quebrarei paradigmas com esta pesquisa, tenho a

intenção de dizer a minha palavra<sup>4</sup>, cumprindo com importantes funções sociais e políticas, porque concordamos com Streck (2005, p. 14) quando afirma que “[...] todas as pesquisas contribuem de alguma forma para um acúmulo de conhecimentos que em certo momento pode permitir passos maiores ou a descoberta de caminhos alternativos na compreensão da realidade”. Enquanto pesquisadora, meu compromisso é imenso, pois esta investigação aconteceu em um local especial da minha vida: em meu local de trabalho. Por isso, além de denunciar aquilo que meu saber-fazer já observava, tenho como compromisso como pesquisadora e pedagoga da instituição a busca por alternativas para a efetivação dos direitos femininos nesse espaço, com vistas à transformação da realidade investigada. Streck (2005, p. 18-19) assinala:

Pesquisar e ensinar-aprender são parte do mesmo processo de conhecer, isto é, de compreender, intervir e transformar a realidade. A produção do conhecimento situa-se em vários lugares, cada um destes com características próprias de acordo com os papéis que cabem aos respectivos atores. A pesquisa faz parte, assim, de um amplo “movimento do saber”.

Ao considerar as imensas possibilidades do movimento do saber e de modo a contemplar as razões até aqui apresentadas, esta dissertação está estruturada em quatro capítulos. O primeiro, intitulado “Nossas escolhas: o percurso da pesquisa”, abrange os aspectos teóricos e metodológicos utilizados, com um olhar para o local de pesquisa e para os(as) participantes pesquisados(as).

Adentrando nas discussões, o segundo capítulo, “E afinal, qual história das mulheres conhecemos?”, realiza uma reflexão sobre a maneira como a ideologia masculina determinou a construção do ideário social feminino. Ao discorrer e avançar nessas discussões, é realizado um debate sobre a contribuição do movimento feminista na construção de uma nova história: pensada, contada e reinventada pelas mulheres. A importância desse movimento para as conquistas femininas e para as políticas públicas brasileiras nos últimos anos também é destacada no decorrer das reflexões.

O terceiro capítulo, “Mulheres, trabalho e educação”, apresenta inicialmente o levantamento de trabalhos relacionados à temática mulheres, educação profissional e institutos federais. Em seguida, é tecida uma reflexão conceitual sobre trabalho,

---

<sup>4</sup> Referência ao livro *Dizer a sua palavra: educação cidadã, pesquisa participante, orçamento público* (2005), organizado por Danilo Romeu Streck, Edla Eggert e Emil Albert Sobottka.

divisão sexual do trabalho e educação profissional, evidenciando logo após o cenário histórico de dualidade na educação e no trabalho no Brasil, remetendo um olhar para as mulheres.

Em “A inserção feminina no IFSC *Campus Joinville*” nos dedicamos às análises dos dados de pesquisa, articulando as falas das estudantes entrevistadas com os demais dados obtidos e aportes teóricos utilizados no decorrer desta construção. Na primeira categoria analisada buscamos compreender os motivos para a opção da escolha profissional realizada pelas estudantes entrevistadas no que se refere ao ingresso nos cursos em Mecânica e Eletroeletrônica. Em seguida, buscamos observar o impacto da construção da imagem social feminina constituída pelo patriarcado nas relações estabelecidas no cotidiano escolar. Por fim, o movimento social feminista ganha destaque na terceira categoria de análise, ao demonstrar a importância desse debate nas instituições de ensino.

## 1 NOSSAS ESCOLHAS – O PERCURSO DA PESQUISA

*“Uma ideia na cabeça, uma pergunta na boca, os recursos de um método nas mãos e um universo de fontes diante de si a explorar”*  
(PESAVENTO, 2003, p. 68).

Foi com “uma ideia na cabeça e com uma pergunta na boca” (PESAVENTO, 2003) que foram sendo traçados os primeiros passos da pesquisa que agora se concretiza. Perante um “universo de fontes a explorar” (PESAVENTO, 2003), pautamos o caminho percorrido pela abordagem qualitativa, opção que decorreu mediante as possibilidades que essa decisão teórica e metodológica oferece, porque valoriza a compreensão dos sentidos e significados emergidos do contexto social, da vida material e imaterial, ou seja, “os significados que as pessoas dão às coisas e a sua vida” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.12). A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2013a, p. 21),

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Gatti e André (2011, p. 30) evidenciam que as pesquisas de cunho qualitativo se constituem como “[...] uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais”. No campo educacional, para pensar e conhecer as práticas vivenciadas, é necessário remeter o olhar para os sentidos produzidos e significados construídos nesse espaço, conforme destacam as autoras:

[...] destes sentidos e significados é que se alimenta nosso conhecer e são eles que traduzem as mudanças dinâmicas no campo social, no campo educacional, cuja compreensão pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar, agir, situar-se (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 29).

Nesse exercício acadêmico tal estudo foi estruturado em três momentos. Na

primeira fase procedemos à definição do objeto de estudo, ou seja, da temática e do local que seriam investigados nesta pesquisa. Após essas escolhas, realizamos uma investigação documental e o levantamento bibliográfico para a busca de referencial teórico sobre a temática *mulheres e educação profissional*, problematizada mediante o aporte teórico de autoras e autores que investigam os temas: mulheres, gênero, educação profissional, inserção feminina nos espaços escolares, feminismos, divisão sexual do trabalho e políticas públicas. Para levarmos a cabo essas questões, desenvolvemos consultas e estudos em documentos oficiais, acervos públicos físicos e acervos digitais. Esse momento oportunizou a construção do projeto de pesquisa, que foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Univille no ano de 2015, bem como a fundamentação teórica para a construção desta dissertação.

Na segunda etapa fizemos a pesquisa de campo, na qual se destacam três instrumentos de trabalho: mapeamento de dados no sistema acadêmico<sup>1</sup> da instituição, entrevistas e observação de campo. No mapeamento de dados, verificamos o número de ingressantes (mulheres e homens), com os objetivos de iniciar a aproximação com a realidade investigada e de traçar o perfil das estudantes mulheres matriculadas nos cursos técnicos de nível médio da instituição. Após a aprovação do projeto no Comitê de Ética, começamos as entrevistas (conversas) com estudantes e ex-estudantes dos cursos do IFSC do *Campus Joinville*, ocorridas no período de novembro de 2015 a setembro de 2016, por meio da história oral (narrativas de história de vida).

Concomitantemente a esses dois momentos, realizamos trabalhos de observação de campo para compreender e registrar o cotidiano, as relações, o lugar, o movimento e as práticas sociais do ambiente institucional, com o propósito de imprimir por meio da minha prática profissional como pedagoga da instituição percepções sobre o espaço escolar que viessem a contribuir qualitativamente com as reflexões emergidas ao longo da pesquisa. Evidenciamos que esse momento etnográfico é de suma importância, pois concordamos com Minayo (2013b, p. 63, grifo do original) quando relata:

---

<sup>1</sup> O Sistema Acadêmico é o *software* responsável pelo controle acadêmico do IFSC. É importante salientar que meu vínculo profissional com a instituição mencionada permite o acesso às informações desse sistema por meio de senha pessoal. Tal levantamento somente foi realizado após a autorização da instituição.

Os sujeitos/objetos de investigação, primeiramente, são construídos teoricamente enquanto componentes do *objeto de estudo*. No campo, eles fazem parte de uma relação de intersubjetividade, de interação social com o pesquisador, daí resultando num produto compreensivo que não é a realidade concreta e sim uma descoberta construída com todas as disposições em mãos do investigador: suas hipóteses e pressupostos teóricos, seu quadro conceitual e metodológico, suas interações, suas entrevistas e observações, suas inter-relações com os colegas de trabalho.

Sobre o trabalho de campo, Carlos Rodrigues Brandão, estudioso das culturas e da educação popular, tem contribuído para o significado de pesquisar com compromisso e ética social. Nesse sentido, orienta-nos esse autor para a compreensão do fazer pesquisa, quando a experiência empírica caminha lado a lado com as reflexões teóricas, pois salienta: “A experiência de trabalho de campo tem uma dimensão muito intensa de subjetividade” (BRANDÃO, 2007, p. 12).

No terceiro momento desta pesquisa analisamos as condições objetivas e subjetivas de todo o contexto investigado, como as leituras, o mapeamento de dados no sistema acadêmico, as observações no trabalho de campo e as entrevistas.

Até o momento discorreremos de maneira breve o percurso trilhado por esta pesquisa. No entanto, entendendo a importância de aproximar os(as) leitores(as) do local em que a pesquisa foi realizada, apresentaremos com mais especificidades no próximo subcapítulo o IFSC – *Campus Joinville*.

## 1.1 LUGARES QUE CONSTROEM MEMÓRIAS: APRESENTAÇÃO DO LOCAL PESQUISADO

“*Tudo fala*”. É o que expõe Ecléa Bosi no livro *O tempo vivo da memória* (2003, p. 27). O mesmo é reafirmado por Pollak (1992, p. 2-3) quando diz que a memória, além dos acontecimentos e das personagens, também é constituída pelos lugares:

Existem lugares da memória, lugares particularmente ligados a uma lembrança, que pode ser Estudos Históricos, uma lembrança pessoal, mas também pode não ter apoio no tempo cronológico. Pode ser, por exemplo, um lugar de férias na infância, que permaneceu muito forte na memória da pessoa, muito marcante, independentemente da data real em que a vivência se deu. Na memória mais pública, nos aspectos mais públicos da pessoa, pode haver lugares de apoio da memória, que são os lugares de comemoração. Os monumentos aos mortos, por exemplo, podem servir de base a uma relembração de um período que a pessoa viveu por ela mesma, ou de um período vivido.

Inserida nesse “tudo” afirmado por Bosi (2003) e nesses “lugares de memória” anunciados por Pollak (1992), a escola pode ser entendida como um lugar que fala, que promete, que produz sonhos e coisas preciosas. Ao considerar o importante papel que os lugares têm na constituição da memória das pessoas e especialmente dos sujeitos que compõem o espaço escolar pesquisado, passaremos a refletir sobre a constituição desse lugar que também produz sonhos e expectativas: o IFSC *Campus* Joinville.

O IFSC está localizado no bairro Costa e Silva, no município de Joinville (SC). A cidade conta com 515.288 habitantes, de acordo com o censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, dos quais 255.756 são homens e 259.532 mulheres. Apesar de configurar-se como uma cidade com um alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), de 0,809 (IBGE, 2010), também conta com áreas de periferia e miséria.

Nesta pesquisa, a escolha por tal instituição decorreu por encontrar-se em uma das maiores cidades de Santa Catarina em níveis populacionais e no maior polo industrial da Região Sul. De acordo com os dados do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec), a cidade tem 34 escolas de educação profissional (BRASIL, 2015a) e desde 2006 conta com o IFSC. A escolha por essa unidade escolar também se deu por ser uma instituição pública que oferta educação profissional técnica de nível médio em diferentes formas. Além disso, o universo pesquisado representa grande relevância pessoal à pesquisadora, por constituir-se seu local de trabalho.

O IFSC caracteriza-se como uma instituição pública federal, vinculada ao Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). Atualmente são 22 *campi* distribuídos no estado de Santa Catarina, além de um Centro de Referência em Formação e Educação a Distância (Cerfead) e de uma reitoria localizadas no município de Florianópolis, que têm como missão: “Promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural” (IFSC, 2015, p. 27).

A rede federal da qual o IFSC *Campus* Joinville faz parte completou 100 anos em 2009, história iniciada em 1909 com a assinatura do Decreto n.º 7.566 pelo presidente Nilo Peçanha, que criou 19 escolas de aprendizes artífices destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. Ao longo desses anos ocorreram importantes

mudanças em relação ao ensino profissional. Entre alguns marcos na história da educação profissional, pode-se listar a Constituição Brasileira de 1937, que pela primeira vez tratou especificamente de ensino técnico, profissional e industrial. Depois disso, houve uma mudança de nomenclaturas conforme os objetivos educacionais: Liceu Industrial de Florianópolis (1937), Escola Industrial de Florianópolis (1942), Escola Industrial Federal de Santa Catarina (1965), Escola Técnica Federal de Santa Catarina (1968), Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) (2002). Em 2008, por meio da Lei n.º 11.892 foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, denominação utilizada atualmente.

Em Joinville, a história do IFSC iniciou-se em 1994 com a implantação do curso técnico em Enfermagem – extensão da unidade de Florianópolis –, em um convênio com o Hospital Dona Helena. Em 2006, a instituição tornou-se unidade de ensino, inaugurando instalações próprias e ampliando sua oferta de cursos: Mecânica Industrial e Eletroeletrônica. Essa ampliação aconteceu após a aprovação da Lei n.º 11.195, em 2005, que passou a prever a expansão da rede de educação profissional e tecnológica no país. Foi somente em 2008 que essa unidade de ensino se transformou em *campus*, depois da aprovação da Lei n.º 11.892, que transformou o antigo Cefet em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Nesse contexto de expansão, no segundo semestre de 2009 foram implantados no IFSC *Campus* Joinville dois cursos superiores de tecnologia: Gestão Hospitalar e Mecatrônica Industrial, e, em 2011, começaram as atividades dos cursos técnicos em Eletroeletrônica e Mecânica, integrados ao ensino médio. O ritmo de expansão continuou nos anos seguintes e em 2014 o *campus* se tornou polo de educação a distância. Recentemente, dois novos cursos superiores foram aprovados: bacharelado em Engenharia Elétrica e bacharelado em Engenharia Mecânica. O curso de tecnologia em Mecatrônica Industrial está em processo de extinção.

Hoje em dia, o *Campus* Joinville atende aproximadamente 1.490 estudantes, com funcionamento em três turnos, e são oferecidos vários cursos regulares. Entre eles, estão os cursos técnicos de nível médio na forma de oferta integrada (Mecânica e Eletroeletrônica), concomitante (Mecânica e Eletroeletrônica) e subsequente (Enfermagem), além de cursos de nível superior de tecnologia (Gestão Hospitalar e Mecatrônica Industrial) e dois cursos de bacharelado (Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica). A unidade de ensino ainda oferece cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), cursos em educação a



distância (EaD) e um curso pós-técnico em Saúde do Idoso.

Esse *campus* do IFSC localiza-se em uma área de cerca de 13 mil m<sup>2</sup>, composta de cinco blocos e 15 salas de aula. Conta com laboratórios da área de Mecânica e Eletroeletrônica, laboratório na área de enfermagem, laboratórios de informática, sala informatizada para realização de trabalhos pelos(as) estudantes, biblioteca, auditório, cantina, sala de reuniões, salas para os(as) professores(as), salas para o trabalho administrativo (direção, coordenação pedagógica, registro acadêmico, secretaria, estágio, tecnologia da informação, gestão de pessoas e almoxarifado) e ginásio poliesportivo. Trabalham na escola 155 servidores(as), sendo 60 técnicos administrativos (37 mulheres e 23 homens) e 95 docentes (34 mulheres e 61 homens) (IFSC, 2016).

A instituição também conta com o trabalho de uma equipe que acompanha as condições de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes. Esse setor é denominado de Coordenação Pedagógica e está vinculado ao Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão do *Campus* Joinville. A equipe é composta de um coordenador, quatro pedagogas, uma psicóloga, dois técnicos em assuntos educacionais, três assistentes de alunos(as) e duas assistentes sociais. As ações desenvolvidas por esses profissionais acontecem de modo multidisciplinar, e são desenvolvidas atividades pedagógicas de diálogo, de proposição, de orientação aos discentes, educadores e família, assistência ao estudante e psicologia educacional. É necessário destacar a importância do trabalho desenvolvido pela Coordenação Pedagógica nessa instituição, pois o setor realiza o acompanhamento pedagógico dos(as) estudantes, configurando-se como um local estratégico na busca de soluções para as possíveis dificuldades encontradas no decorrer do curso.

## 1.2 ESCOLHAS E DECISÕES: AS MULHERES NO MOVIMENTO DA PESQUISA

Tínhamos no começo desta pesquisa algumas certezas, entre elas, a realização deste trabalho em uma escola de educação profissional (IFSC *Campus* Joinville) tendo como participantes de pesquisa as mulheres matriculadas na instituição. A percepção inicial sobre o público feminino decorria de minha experiência profissional como pedagoga sobre o cotidiano da escola, pois visualmente observava

um número muito pequeno de mulheres nos cursos oferecidos pelo IFSC. No entanto as dúvidas também fizeram parte desses momentos iniciais de decisão, pois ainda não tínhamos definido em quais cursos a pesquisa seria realizada, especialmente porque a instituição apresenta um universo amplo de possibilidades por conta da diversidade de cursos oferecidos. Haja vista a necessidade de delimitar o campo pesquisado, optamos pelos cursos técnicos de nível médio em Mecânica e Eletroeletrônica nas formas de oferta integrada e concomitante. A escolha por esses cursos técnicos deu-se pela possibilidade de investigar cursos similares da área das ciências exatas (Mecânica e Eletroeletrônica) em formas de oferta distintas (integrada e concomitante).

O curso técnico em Mecânica ou Eletroeletrônica na *forma de oferta integrada* é oferecido ao(à) estudante que “[...] já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica” (IFSC, 2014, p. 10). O curso tem duração de quatro anos, com periodicidade semestral (oito módulos: cada módulo representa um semestre letivo), e é oferecido nos turnos matutino e vespertino. Não há obrigatoriedade de realização de estágio. A matrícula na escola dá-se por processo seletivo (provas), realizado semestralmente.

O curso técnico em Mecânica e Eletroeletrônica na *forma de oferta concomitante* é ofertado ao(à) estudante que “[...] ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis em distintas instituições de ensino” (IFSC, 2014, p. 10). O curso tem duração de dois anos, com periodicidade semestral (quatro módulos), e é no período noturno. Há necessidade de realização de estágio. A matrícula na escola ocorre por processo seletivo (provas), realizado semestralmente.

Após a delimitação dos cursos que seriam investigados, havia a necessidade de confirmar se o olhar projetado sobre o cotidiano da escola (número pequeno de mulheres) viria a se confirmar mediante o mapeamento do número de estudantes matriculados(as). Logo, foi realizado um levantamento de dados no sistema acadêmico da instituição com o objetivo de verificar o número de estudantes ingressantes entre o primeiro semestre de 2011<sup>2</sup> ao segundo semestre de 2015 nos

---

<sup>2</sup> A primeira turma dos cursos de oferta integrada iniciou sua história no IFSC *Campus Joinville* no primeiro semestre de 2011. Foi somente a partir desse ano que ocorreu a entrada de estudantes

cursos técnicos de nível médio (Mecânica e Eletroeletrônica), como pode ser observado no quadro 1.

**Quadro 1** – Ingressantes nos cursos técnicos de nível médio no período de 2011 a 2015: masculino e feminino

Cursos	2011		2012		2013		2014		2015		Total
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M e F
Concomitante em Mecânica	60	2	61	5	61	3	45	5	65	5	312
Concomitante em Eletroeletrônica	66	5	63	8	67	7	61	4	62	7	350
Integrado em Mecânica	47	15	56	16	59	16	54	15	44	24	346
Integrado em Eletroeletrônica	55	13	52	22	49	24	46	23	41	32	357
<b>Total</b>	<b>228</b>	<b>35</b>	<b>232</b>	<b>51</b>	<b>236</b>	<b>50</b>	<b>206</b>	<b>47</b>	<b>212</b>	<b>68</b>	<b>1.365</b>

M: masculino; F: feminino.

Fonte: elaborado pela autora, com base no sistema acadêmico do IFSC *Campus* Joinville, 2016

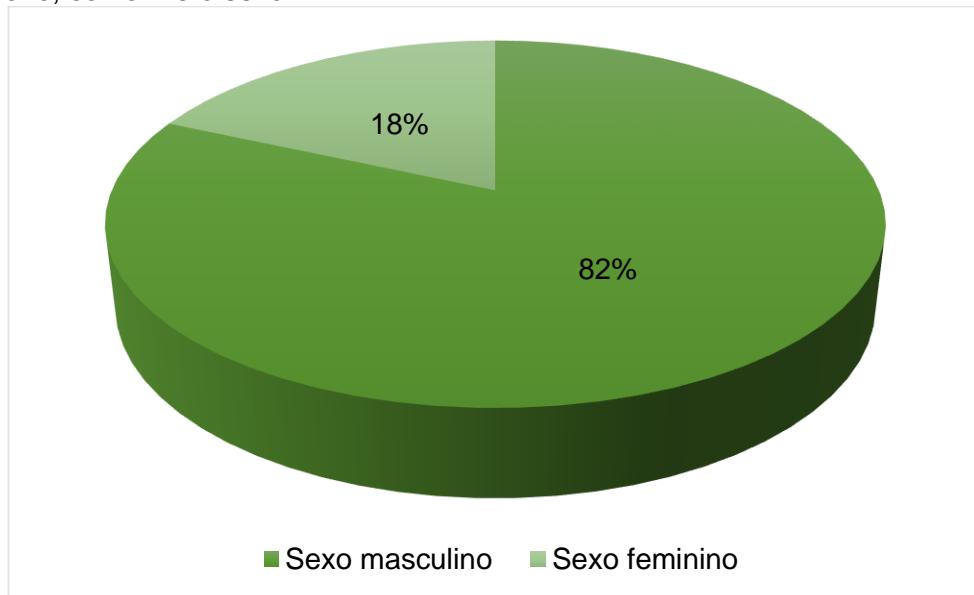
Com base nesses dados, é possível observar que foram realizadas 1.365 matrículas entre o período de 2011 a 2015, sendo 251 matrículas de estudantes do sexo feminino e 1.114 estudantes do sexo masculino. Constata-se a preferência feminina pelos cursos de oferta integrada, nos quais se matricularam 200 estudantes no período. Nos cursos na forma de oferta concomitante, em que é oferecido apenas o curso técnico, matricularam-se apenas 51 mulheres.

Os dados levantados confirmam o que já havia sido verificado por meio da observação de campo: um público diminuído de mulheres nos cursos mencionados. Embora haja um número mais elevado de mulheres nos cursos de oferta integrada, ainda assim esse *campus* do IFSC aponta para a predominância masculina nos cursos técnicos de nível médio de Mecânica e Eletroeletrônica nas duas formas de oferta.

---

matriculados(as) nas duas formas de oferta do curso (concomitante e integrada) e, por isso, a opção por esse recorte temporal.

**Gráfico 1** – Matrículas nos cursos técnicos de nível médio no *Campus Joinville* no período de 2011 a 2015, conforme o sexo



Fonte: elaborado pela autora com base no Sistema Acadêmico do IFSC *Campus Joinville*, 2016

Os dados demonstram percentual elevado de matrículas de estudantes do sexo masculino, representando 82% do total das matrículas realizadas entre os anos de 2011 a 2015. O contrário ocorre com as matrículas realizadas por mulheres nesse período, pois totalizam apenas 18%. Essa identificação inicial e preocupante permitiu o estabelecimento dos objetivos desta pesquisa, que passou a definir como sujeitos participantes o público minoritário atendido pela instituição: as mulheres matriculadas nos cursos técnicos de nível médio em Eletroeletrônica e Mecânica nas formas de oferta concomitante e integrada.

A preocupação com a representatividade foi um desafio constante nesse processo, porque, mesmo representando 18% das matrículas realizadas, haviam ingressado 251 mulheres em um período de cinco anos na instituição. Diante desse cenário, como selecionar mulheres que representassem o universo pesquisado? Thompson (1992, p. 174) demonstra a importância do estabelecimento dos critérios de escolha porque, segundo o autor, “a preocupação com a representatividade é fundamental para que a história oral realize seu potencial”. Atentas a essa importância, passamos a estabelecer o perfil das mulheres que ingressaram na instituição para conhecer de maneira mais detalhada as características das estudantes matriculadas. O quadro 2 identifica a faixa etária.

**Quadro 2** – Idade das estudantes mulheres matriculadas nos cursos técnicos de nível médio do IFSC no período de 2011 a 2015

CURSOS	IDADE					Total de estudantes
	14 a 20 anos	21 a 25 anos	26 a 30 anos	31 a 35 anos	Acima de 36 anos	
Concomitante em Mecânica	8	6	1	4	1	20
Concomitante em Eletroeletrônica	24	2	1	1	3	31
Integrado em Mecânica	85	0	1	0	0	86
Integrado em Eletroeletrônica	114	0	0	0	0	114
<b>TOTAL</b>	<b>231</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>251</b>

Fonte: elaborado pela autora com base no Sistema Acadêmico do IFSC *Campus* Joinville, 2016

É possível identificar que o maior índice de estudantes matriculadas em todos os cursos se concentra na faixa etária entre 14 e 20 anos de idade, demonstrando a procura de um público feminino jovem. Nas demais faixas etárias, conforme demonstrado no quadro 2, há pequena evidência de estudantes de outras faixas etárias, concentradas principalmente nos cursos técnicos de oferta concomitante. No curso técnico integrado em Mecânica ingressou apenas uma pessoa do sexo feminino na faixa etária entre 26 a 30 anos. A fim de identificar mais especificidades do perfil das participantes de pesquisa, o quadro 3 destaca a proveniência das estudantes em busca dessa escolarização.

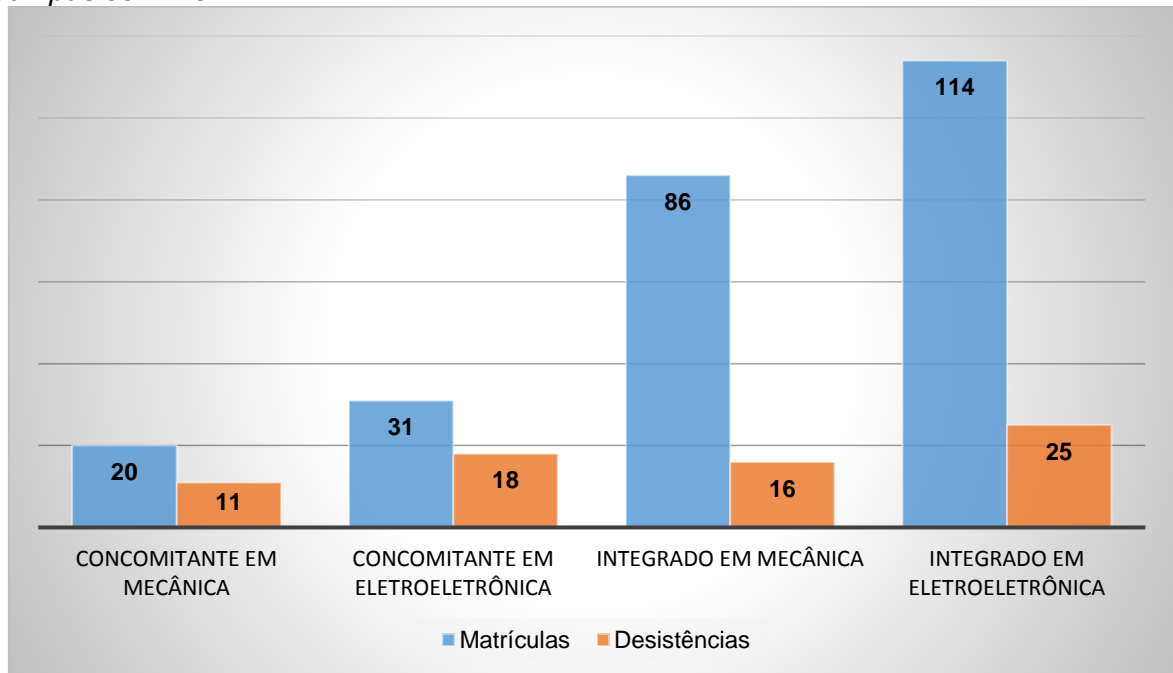
**Quadro 3** – Proveniência das estudantes mulheres matriculadas no período de 2011 a 2015

Cidade de proveniência	Quantidade de estudantes
Joinville (SC)	240
Araquari (SC)	1
Barra Velha (SC)	3
São Francisco do Sul (SC)	3
Garuva (SC)	3
Guaratuba (PR)	1

Fonte: elaborado pela autora com base no Sistema Acadêmico do IFSC *Campus* Joinville, 2016

Os dados mostram que a proveniência majoritária das estudantes matriculadas se concentra em Joinville, com baixa incidência de matrículas de mulheres de outras cidades. Além disso, procuramos identificar o número de mulheres que desistiram dos cursos antes do término, tendo como base as matrículas realizadas no período investigado, conforme pode ser observado no gráfico 2.

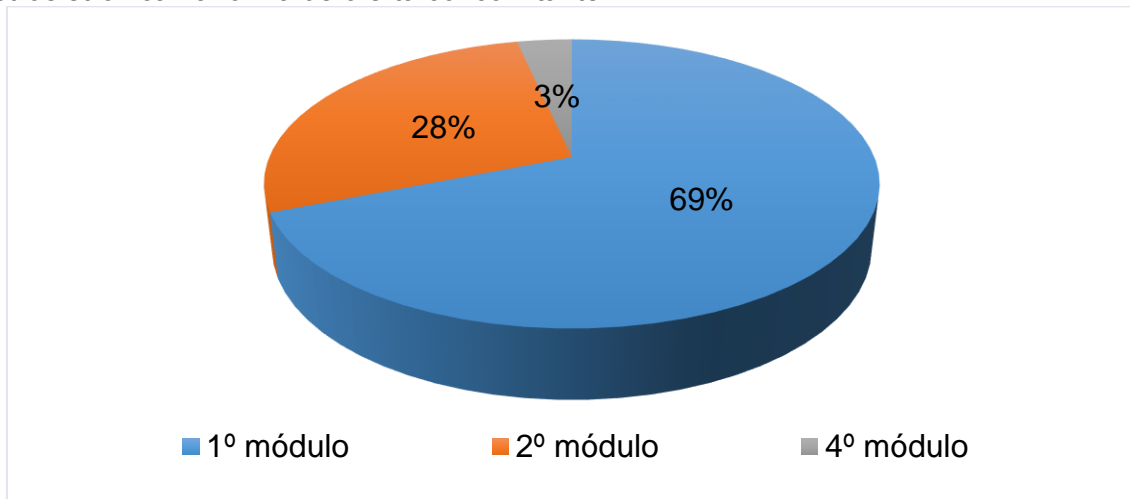
**Gráfico 2** – Estudantes mulheres desistentes dos cursos técnicos de nível médio no IFSC *Campus* Joinville



Fonte: elaborado pela autora com base no Sistema Acadêmico do IFSC *Campus* Joinville, 2016

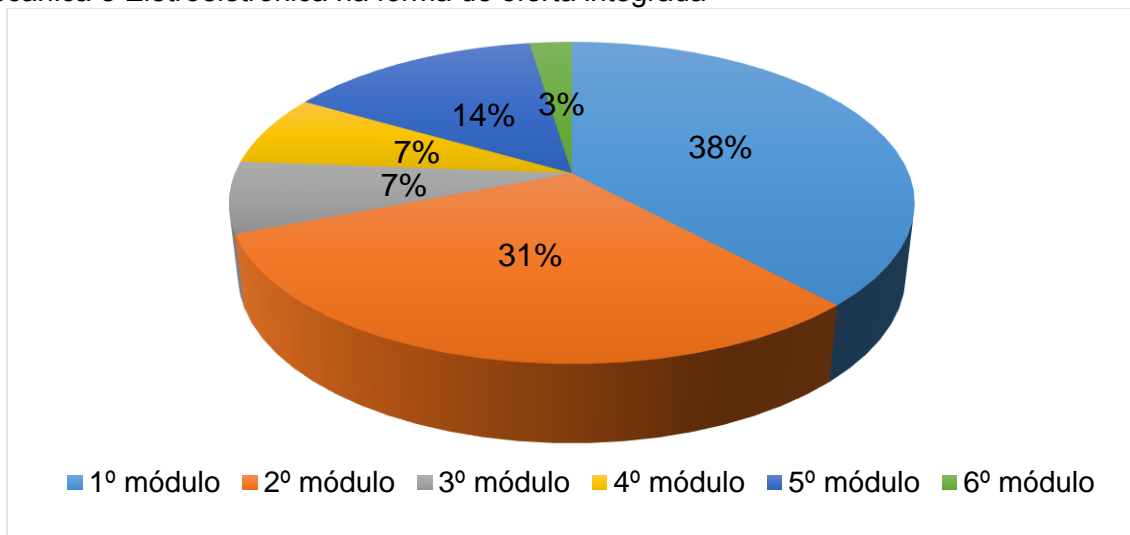
O gráfico 2 demonstra que no curso concomitante em Mecânica a desistência superou os 50% das estudantes matriculadas no período. Nos cursos de oferta integrada, tanto de Mecânica quanto de Eletroeletrônica, a porcentagem de desistências foi bem menor, não ultrapassando 18% das matrículas realizadas. Esses dados são bastante preocupantes, e, por isso, buscamos identificar em quais módulos a desistência ocorreu (gráficos 3 e 4).

**Gráfico 3** – Módulos de desistência das estudantes mulheres nos cursos de Mecânica e Eletroeletrônica na forma de oferta concomitante



Fonte: elaborado pela autora com base no Sistema Acadêmico do IFSC *Campus* Joinville, 2016

**Gráfico 4** – Módulos de desistência das estudantes mulheres nos cursos técnicos em Mecânica e Eletroeletrônica na forma de oferta integrada



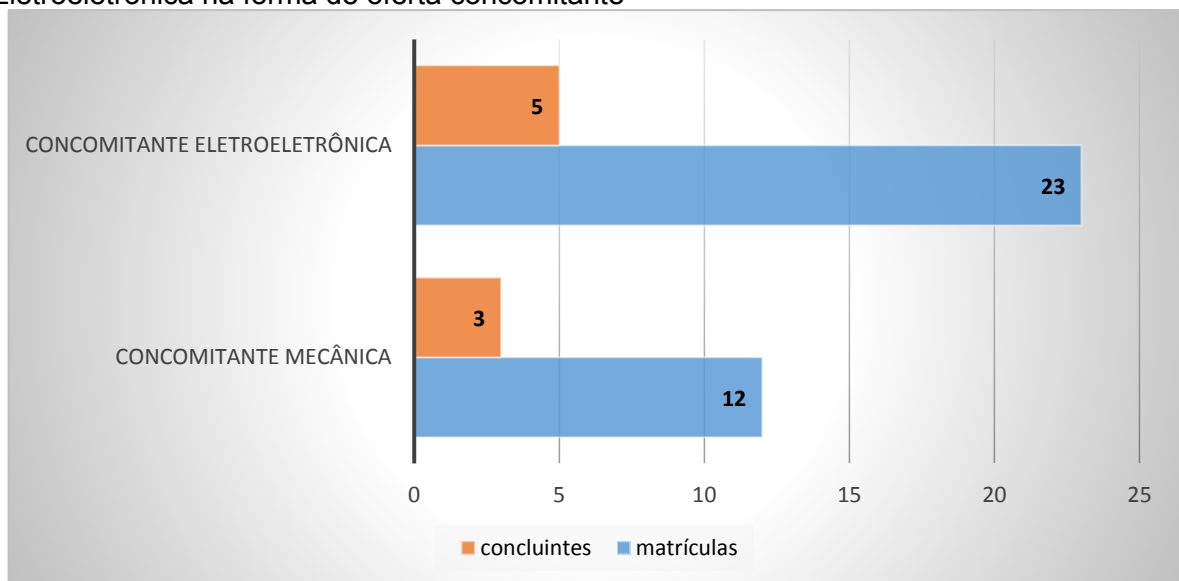
Fonte: elaborado pela autora com base no Sistema Acadêmico do IFSC *Campus* Joinville, 2016

Nos cursos de oferta concomitante, em que o índice de desistência é superior a 50%, observamos no gráfico 3 que a maior incidência de desistência feminina ocorreu no primeiro módulo do curso, representando 69% das desistências. Nos cursos que oferecem a forma de oferta integrada, os módulos que evidenciam maiores índices de desistência são o 2.º e o 5.º módulo, registrando 31 e 38% das desistências, respectivamente.

Bastante perplexas com os dados que se revelaram, procuramos identificar o número de estudantes que conseguiram concluir os cursos. Para tanto, destacamos para cada tipo de oferta de curso (integrada e concomitante) períodos diferentes para

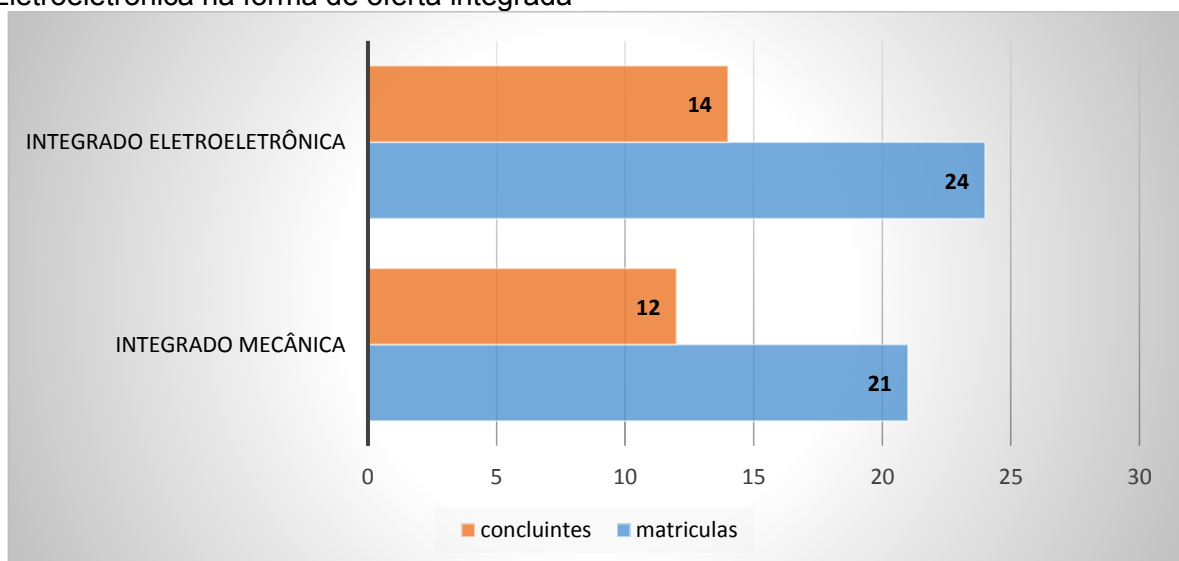
a elaboração dos gráficos, pois apenas consideramos as estudantes matriculadas em semestres que poderiam ser concluídos até o fim de 2015. Sabendo que nos cursos de oferta concomitante a integralização do curso é realizada em dois anos, levamos em conta nesta pesquisa as mulheres matriculadas nos semestres de 2011/1 a 2014/1. Nos cursos de oferta integrada, a integralização do curso acontece em quatro anos, por isso levamos em conta apenas as ingressantes no período de 2011/1 a 2012/0, conforme demonstram os próximos gráficos.

**Gráfico 5** – Estudantes mulheres concluintes dos cursos técnicos em Mecânica e Eletroeletrônica na forma de oferta concomitante



Fonte: elaborado pela autora com base no Sistema Acadêmico do IFSC *Campus* Joinville, 2016

**Gráfico 6** – Estudantes mulheres concluintes dos cursos técnicos de Mecânica e Eletroeletrônica na forma de oferta integrada



Fonte: elaborado pela autora com base no Sistema Acadêmico do IFSC *Campus* Joinville, 2016



Como podemos observar, os dados sugerem que os cursos técnicos oferecidos de forma integrada são mais exitosos, representando percentual de conclusão de 37% para o curso de Eletroeletrônica e 36% para Mecânica. Já quanto aos cursos oferecidos na forma concomitante, o percentual de conclusão não supera os 20%. Os dados levantados com o mapeamento inicial indicaram importantes caminhos para a realização da pesquisa. Com eles, apareceram indagações a respeito dos motivos dos baixos níveis de conclusão e do acentuado percentual de desistência. Ainda se fez necessário entender os motivos que levaram mulheres a se matricular nos cursos de Mecânica e Eletroeletrônica, a razão pela qual os cursos oferecidos na forma de oferta integrada apresentam percentual superior de matrículas e o entendimento das implicações de gênero no cotidiano escolar.

Essas e outras questões abriram caminhos perceptivos e de suporte ao processo de escuta, ou seja, às entrevistas (história oral) com as estudantes. Notamos que havia a necessidade de compreender essas problemáticas com base na vivência e nas palavras das mulheres que compõem esse espaço escolar. A escuta fez-se imprescindível porque a evidência oral, derivada das vivências cotidianas de cada um, “[...] é preciosa exatamente porque não pode provir de nenhuma outra fonte. É inerentemente única” (THOMPSON, 1992, p. 307). Os documentos escritos são importantes, porém somente a escuta atenta sobre a vivência das mulheres proporciona a compreensão da maneira de como elas se percebem e se veem em um espaço que legalmente garante seu acesso, mas que pode não garantir sua permanência nem seu êxito.

O quadro de participantes desta pesquisa utilizou dois grandes critérios de seleção: estudantes que continuam frequentando o curso e estudantes que deixaram de frequentar a instituição (estudantes desistentes). Também vimos no decorrer do trabalho de observação de campo uma grande movimentação estudantil e feminista<sup>3</sup> das estudantes em torno das questões de gênero e de direitos das mulheres na instituição pesquisada. Assim, procuramos associar aos critérios já mencionados – estudantes e estudantes desistentes – mulheres que mantivessem algum envolvimento com os movimentos sociais feministas, com o objetivo de averiguar o movimento realizado na escola no tocante a essas questões e o impacto dessa

---

<sup>3</sup> Para mais informações, sugerimos a leitura da obra de Francesca Gargallo *Las ideas feministas latinoamericanas* (2004) e do artigo de Danilo Romeu Streck “Práticas educativas e movimentos sociais na América Latina: aprender nas fronteiras” (2006).

participação na vivência feminina na instituição. Também estabelecemos como critério de escolha mulheres com idade igual ou superior a 18 anos. A seguir, destacamos o modo de seleção das oito estudantes entrevistadas:

**1) Estudantes que frequentam o curso:** optamos por escolher estudantes que continuam estudando na instituição para a observação das dificuldades, dos desafios e dos motivos que levam as mulheres a permanecerem nos cursos. É importante frisar que escolhemos estudantes que frequentavam módulos mais avançados por entender que o período de tempo passado por elas na escola poderia favorecer um olhar mais abrangente sobre o cotidiano vivenciado. Considerando esses critérios, foram escolhidas seis estudantes:

- uma estudante do curso técnico integrado em Mecânica sem envolvimento com movimentos sociais feministas;
- uma estudante do curso técnico integrado em Eletroeletrônica sem envolvimento com movimentos sociais feministas;
- uma estudante do curso técnico concomitante em Mecânica sem envolvimento com movimentos sociais feministas;
- uma estudante do curso técnico concomitante em Eletroeletrônica sem envolvimento com movimentos sociais feministas;
- duas estudantes com envolvimento nos movimentos sociais feministas, identificadas pela observação do campo de pesquisa.

A escolha das mulheres entrevistadas nos cursos técnicos concomitantes (Mecânica e Eletroeletrônica) ocorreu de maneira linear. Para essa modalidade havia somente uma estudante de cada curso que se assemelhava com os critérios propostos, porém o mesmo não ocorreu nos cursos da forma de oferta integrada (Mecânica e Eletroeletrônica), porque havia um número maior de mulheres que se identificavam com os critérios estabelecidos para esta investigação, sendo seis estudantes do curso de Eletroeletrônica e quatro do curso de Mecânica. Diante desse contexto, optamos pela realização de um sorteio para definição das estudantes entrevistadas. Após esse processo, as entrevistas aconteceram com as seguintes mulheres: uma estudante do 3.º módulo do curso técnico concomitante em Mecânica; uma estudante do 8.º módulo do curso técnico integrado em Mecânica; uma estudante do 3.º módulo do curso técnico concomitante em Eletroeletrônica e uma estudante do 8.º módulo do curso integrado em Eletroeletrônica.

A escolha das duas estudantes com envolvimento nos movimentos sociais feministas deu-se por meio da observação de campo, e foram entrevistadas uma estudante do 6.º módulo do curso integrado em Eletroeletrônica e outra do 8.º módulo do curso integrado em Eletroeletrônica.

**2) Estudantes desistentes:** os critérios estabelecidos para a escolha basearam-se em estudantes que desistiram nos módulos finais do curso, ou seja, em módulos mais avançados. Entendemos que esse critério de escolha favorece o entendimento sobre o cotidiano vivenciado pelas estudantes na instituição, bem como revela os motivos que levaram à desistência. As entrevistas aconteceram com:

- uma estudante desistente sem envolvimento com os movimentos sociais feministas;
- uma estudante desistente com envolvimento em movimentos sociais feministas.

Levando em conta os critérios estabelecidos, foram entrevistadas uma estudante desistente do 5.º módulo do curso integrado em Mecânica (com envolvimento em movimentos sociais feministas) e uma estudante desistente do 6.º módulo integrado em Eletroeletrônica (sem envolvimento com os movimentos sociais feministas). A escolha, conforme já explicada, foi por sorteio: seis estudantes que se identificavam com os critérios de escolha estabelecidos. É importante esclarecer que não entrevistamos estudantes do curso concomitante em Eletroeletrônica, em virtude de as desistências terem ocorrido nos módulos iniciais (1.º ou 2.º módulos), não concordando, portanto, com os critérios de escolha desta pesquisa. Tampouco foi possível realizar a entrevista com estudantes desistentes do curso concomitante em Mecânica, pois havia somente uma mulher que se enquadrava nos critérios da investigação, no entanto, apesar das inúmeras tentativas de contato (telefonemas, correio virtual e recados informais), não conseguimos localizá-la.

No próximo subcapítulo discutimos com mais profundidade o método da história oral, por constituir um campo privilegiado para a coleta de dados da pesquisa.

### 1.3 MEMÓRIA, NARRATIVA E SENTIDOS: A HISTÓRIA ORAL

A busca pelos sentidos e significados vivenciados no movimento da vida humana, bem como as interfaces com as muitas reflexões realizadas, impulsionou a escolha da história oral como principal caminho para a coleta de dados. Esse movimento permitiu um olhar sobre os sentidos produzidos pelas vivências femininas em um espaço majoritariamente composto do público masculino, conforme observamos ao longo deste trabalho. Esta centralidade torna-se ainda mais evidente se considerarmos que “[...] as mulheres ainda que façam história, têm constituído sua face oculta” (SAFFIOTI, 1987, p. 11) e, por isso, têm sua história “[...] até bem pouco tempo [...] ignorada pelos historiadores” (THOMPSON, 1992, p. 134).

Com base nesse entendimento, a história oral adquire grande relevância ao permitir que grupos excluídos socialmente possam, mediante suas narrativas orais, construir a história por meio de suas próprias palavras. Neste trabalho a história oral é compreendida como uma

[...] metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador à fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam acontecimentos e conjunturas do passado e do presente. Tais entrevistas são produzidas no contexto de projetos de pesquisa, que determinam quantas e quais pessoas entrevistadas, o que e como perguntar, bem como que destino será dado ao material produzido (ALBERTI, 2005, p. 155).

Sobre esse método de pesquisa, Thompson (1992, p. 124) enfatiza que “a utilização de fontes orais dá imediatamente uma nova dimensão à história”, contribuindo de maneira significativa para a construção de novas evidências históricas. Além disso, oportuniza inúmeras possibilidades ao(à) pesquisador(a), porque proporciona o trabalho com memórias individuais, nas quais pode ser observada a complexidade “[...] com que a realidade e o mito, o ‘objetivo’ e o ‘subjetivo’, se mesclam inextricavelmente em todas as percepções que o ser humano tem do mundo, individual e coletivamente” (THOMPSON, 1992, p. 179). A memória,

apesar de parecer algo estritamente individual, tem por suporte um grupo social, com o qual a mesma é compartilhada, sem realizar uma ruptura entre o passado e o presente porque só retêm do passado aquilo que ainda é capaz de viver na consciência do grupo que a mantêm. Mas ao mesmo tempo em

que essa memória é seletiva e mantida por um determinado grupo, ela também é uma construção, na medida em que está sujeita a flutuações, transformações e mudanças constantes, mediadas pelo presente em que o grupo vive, de modo que a memória é também uma construção do passado e está aberta e em constante evolução (SELAU, 2004, p. 221).

Ao considerar que a memória individual se alicerça em um grupo social e é compartilhada por ele, a memória oral, como demonstram as palavras de Bosi (2003, p. 15), torna-se “[...] um instrumento precioso se desejamos construir a crônica do cotidiano”. Assim, as palavras ditas por meio das narrativas estão carregadas de sentidos, pois a existência dos seres humanos se dá mediante as relações sociais estabelecidas com o outro pela linguagem e pela palavra: “Nessa transformação do social (interpsíquico) em interno (intrapsíquico), os ‘meios auxiliares’, ou seja, os sistemas simbólicos mediadores (principalmente a linguagem, a palavra, o signo) são importantes pelos significados que carregam” (CARVALHO, 2013, p. 218). Assim,

[...] o sentido de uma palavra é soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluída, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos (VYGOTSKY, 2001, p. 465).

Bock (2010) também afirma que as mulheres e os homens atuam transformando o mundo por intermédio de sua atividade, mas não internalizam os objetos nem os seus gestos, e sim seus significados. Essa significação tem reflexo na história de vida de cada pessoa. Por isso, ao trabalhar com narrativas de histórias de vida há a possibilidade de

[...] evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social (JOSSO, 2007, p. 414).

Cabe esclarecer, entretanto, que nesta pesquisa “enganos” e “interpretações diferentes” não serão desconsiderados; é sabido, sobretudo, que nossas memórias e nossas vivências são permeadas de “objetividades” e “subjetividades”. Desse modo,

vale nesse momento lembrar as inferências de Bosi (2003, p. 62, grifo do original):

Não nos deparemos com uma sucessão coerente de formas, mas com tropeços da vida corrente. Nossa existência se inscreve no que Lukács chamou “ética dos instantes”, já que a vida é composta de momentos, a maioria dos quais vai se perder no puro nada. Alguns serão remidos pela memória, mas necessário é que esses pontos minúsculos se *configurem* no depoimento, em fisionomia social e humana para que se salvem da voragem do esquecimento.

No tocante a tais questões, Mucida (2009, p. 91) auxilia-nos interpelando que “as lembranças sofrem também os efeitos das fantasias, das novas inscrições e do sentido que o sujeito dá depois àquilo que retorna. A memória não é, portanto, uma reprodução exata dos fatos ocorridos”. É essa vida corrente e esses pontos minúsculos que nos interessam, principalmente porque “a história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E ao lhes dar um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas” (THOMPSON, 1992, p. 337).

Na história oral<sup>4</sup> existem três modalidades de estudo das oralidades: a história oral de vida, a história oral temática e a tradição oral. Nesta pesquisa, ao considerar seus objetivos, optou-se pela história de vida no movimento metodológico, que se caracteriza como uma narrativa sobre a experiência de vida de uma pessoa. Bosi (2003) revela que é apenas por meio do estudo biográfico (história de vida) que percebemos a pessoa historicamente, e, assim, “pode-se então tentar reconstruir uma sucessão de constelações compreensíveis que conduzem ao estado e situação atual da pessoa. A própria pessoa vê sua vida – ou procura vê-la – como uma configuração, com um sentido” (BOSI, 2003, p. 45). De modo semelhante, Thompson (1992, p. 302) relata que a evidência oral, ao assumir a forma de histórias de vida, “[...] traz à tona um dilema subjacente a toda interpretação histórica. A vida individual é o veículo concreto da experiência histórica. Além disso, a evidência, em cada história de vida, só pode ser plenamente compreendida como parte da vida como um todo”.

Ao considerar esse movimento dinâmico da vida, foram elaboradas questões tematizadoras<sup>5</sup> (apêndice A) extraídas dos objetivos desta pesquisa e com certificação

---

<sup>4</sup> Para saber mais, consultar as obras *A voz do passado: história oral*, de Paul Thompson (1992); *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*, de Ecléa Bosi (2003); *Experiências de vida e formação*, de Marie-Christine Josso (2004); e *Manual de história oral*, de Verena Alberti (2013).

<sup>5</sup> Além das questões tematizadoras presentes no apêndice A, foram realizadas perguntas distintas no decorrer de cada entrevista.

de parecer do Conselho de Ética da Univille. Essas questões orientaram o percurso da entrevista, com abertura para novas perguntas, surgidas no decorrer de cada conversa. Observamos no início deste capítulo o longo período temporal para a realização das entrevistas (novembro de 2015 a setembro de 2016), tempo esse justificado pela complexidade envolta na aplicação da história oral. Alberti (2013) explica que uma história de vida é geralmente bem extensa e, por isso, exige que a pessoa entrevistada e o(a) entrevistador(a) disponham de mais tempo. Em síntese, a coleta de dados (entrevistas) compreendeu as seguintes etapas:

1. Aproximação com as estudantes para a realização de convite para a participação voluntária da pesquisa. Esse contato aconteceu pessoalmente ou por meio telefônico;
2. Primeiro encontro com as estudantes entrevistadas<sup>6</sup>: momento em que foram explicitados os objetivos e a metodologia de trabalho da pesquisa. Também foi realizada a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice B) para posterior assinatura em caso de consentimento. Na mesma ocasião, houve a primeira entrevista, que foi gravada em áudio;
3. Transcrição literal da entrevista;
4. Devolutiva da transcrição às estudantes para leitura, conferência e sugestões de correção;
5. Alteração das entrevistas conforme as sugestões das estudantes (realizada pela pesquisadora);
6. Nova devolutiva da transcrição com o texto final às participantes da pesquisa.

Após a realização das etapas mencionadas e da leitura criteriosa da primeira narrativa, novas perguntas<sup>7</sup> foram elaboradas para o segundo encontro com as estudantes. É importante salientar que optamos por dois momentos de entrevista. Por isso, todas as etapas descritas na primeira conversa foram repetidas novamente no segundo diálogo realizado. Esse movimento de ir e vir, ou seja, de devolução das narrativas para os sujeitos pesquisados, é um momento significativo de troca e

---

<sup>6</sup> É importante dizer que os dias, horários e locais para a realização das entrevistas foram escolhidos pelas estudantes. A pedido delas, todas as entrevistas ocorreram no IFSC *Campus* Joinville.

<sup>7</sup> Para a segunda entrevista foram elaboradas perguntas que viessem a esclarecer dúvidas decorrentes da primeira conversa realizada, por isso são diferentes para cada estudante entrevistada.

cumplicidade, especialmente pela responsabilidade ética do(a) pesquisador(a), que deve garantir que a história seja devolvida às pessoas que ajudaram a construí-la (THOMPSON, 1992).

Cabe dizer que nesse processo tivemos algumas dificuldades, pois objetivávamos fazer duas entrevistas com cada estudante, porém com duas delas (estudantes desistentes) não foi possível uma nova conversa, apesar das inúmeras tentativas de contato. A impossibilidade de realização de uma nova entrevista deve ser entendida como um movimento do próprio ato de pesquisa, que também revela dificuldades e obstáculos. Mesmo não conseguindo repetir esse processo com as duas estudantes desistentes, é necessário enfatizar que não houve comprometimento dos resultados deste trabalho. A primeira entrevista desenvolvida com ambas forneceu a contento as fontes para as análises desta pesquisa, advindas de detalhes significativos, vistos nas conversas realizadas.

É importante ressaltar que na primeira entrevista todas as mulheres demonstraram disponibilidade e satisfação para participar da pesquisa, principalmente quando mencionada a temática. Esse posicionamento é de extrema relevância, pois é essencial “[...] que haja uma disposição para lembrar: esse traço da memória é especialmente importante para o processo da entrevista” (THOMPSON, 1992, p. 154) e porque “o processo de memória depende, pois, não só da capacidade de compreensão do indivíduo, mas também do seu interesse. Assim, é muito mais provável que uma lembrança seja precisa quando corresponde a um interesse e necessidade social” (THOMPSON, 1992, p. 153).

No último capítulo deste estudo, momento em que a análise ganha corpo e vozes, será possível verificar que nos excertos das narrativas erros ortográficos e de concordância verbal ou nominal poderão ser observados. Assim, é bom salientar que as alterações nas entrevistas somente foram realizadas nos pontos sugeridos pelas estudantes entrevistadas, não sendo possível para a pesquisadora a realização de alterações sem o consentimento delas, no entanto esses pequenos erros não devem ser entendidos com descrédito, pois permitem captar subjetividades importantes para o momento de análise da pesquisa.

Com base nesses pressupostos, discutimos no próximo subcapítulo como procedemos à análise dos dados.



## 1.4 ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa ora apresentada pode ser entendida como um processo construído historicamente que parte da realidade material e que busca por meio da historicidade e do movimento dialético captar aspectos intrínsecos a essa realidade. Frigotto (2000, p. 79) esclarece que a dialética materialista explicita “[...] um movimento de superação e de transformação. Há pois, um tríplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento ‘novo’, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação”. Ou seja, as pesquisas que utilizam essa reflexão contribuem para uma análise da realidade, apresentando contribuições para um processo de transformação social. As entrevistas em história oral contribuem nesse sentido, pois, conforme destacado por Bosi (2003, p. 69), “uma história de vida não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu”. Ainda sobre isso, Silva (1999, p. 116) afirma que a história oral,

enquanto método qualitativo de coleta e análise dos dados, confere centralidade ao que os agentes sociais comunicam, compreendendo estes elementos como fundamentais para a reconstrução, compreensão e explicação de processos sócio-históricos.

Por tratar-se de uma pesquisa que usa dimensões teóricas e metodológicas da história oral, a análise dos dados é realizada com apoio dessa abordagem. As narrativas orais, realizadas por meio das entrevistas, permitiram a revelação de detalhes e vivências objetivas e subjetivas. A análise das entrevistas, empreendidas com base na história oral (histórias de vida), no que foi dito e no que não foi dito pelas estudantes, constituiu elemento importante na construção das reflexões. Como destaca Thompson (1992, p. 250) nas entrevistas, o que se busca é:

[...] fazer um registro “subjetivo” de como o homem, ou uma mulher, olha para trás e enxerga a própria vida, em sua totalidade, ou em uma de suas partes. Exatamente o modo como fala sobre ela, como a ordena, a que dá destaque, o que deixa de lado, as palavras que escolhe, é que são importantes para a compreensão de qualquer entrevista.

Ainda sobre isso, Bosi (2003, p. 18) esclarece que o “esquecimento, omissões, os trechos desfiados da narrativa são exemplos significativos de como se deu a incidência do fato histórico no cotidiano das pessoas”, revelando a riqueza

característica da história oral. A fim de organizar os dados coletados por intermédio das narrativas, traçamos as seguintes etapas para o processo de análise:

- No momento de transcrição das entrevistas foram sendo realizadas pequenas observações e comentários ao longo do texto para iniciar a aproximação com as temáticas e os dados;
- Realização de leitura dos depoimentos para a busca de elementos (pistas) que viessem a contribuir para o alcance dos objetivos da pesquisa, momento em que foram estabelecidas as categorias de análise:
  1. tempo, memórias e experiências: um olhar para as escolhas profissionais femininas;
  2. a imagem social feminina: o impacto nas relações estabelecidas no ambiente escolar;
  3. educação e feminismo: a importância dos coletivos feministas nas instituições de ensino.
- Na próxima fase, iniciamos a análise individual de cada história de vida, buscando elementos que viessem a compor as categorias de análise. Os silêncios, as hesitações, os lapsos de memória e as rupturas presentes em cada narrativa também foram alvo de nossa atenção (apêndice C);
- Análise do conjunto de depoimentos, a fim de observar semelhanças, diferenças e contradições presentes nas narrativas.

É importante ressaltar que no decorrer de toda a pesquisa buscamos fazer um movimento metodológico crítico e processual entre as informações provenientes dos referenciais teóricos, do mapeamento de dados, do trabalho com as fontes orais, escritas e observação de campo, alinhavadas aos objetivos desta pesquisa. No quarto capítulo, “A inserção feminina no IFSC *Campus* Joinville”, o resultado das análises das entrevistas pode ser observado de maneira acentuada, no entanto dialoga com as demais informações coletadas por meio de outros procedimentos para a coleta de dados realizados durante a pesquisa.

No próximo capítulo iniciaremos a aproximação do(a) leitor(a) com os fundamentos que sustentaram teoricamente esta pesquisa. A discussão começará com base na reflexão sobre a construção do ideário social construído em torno da imagem feminina imposta pelo patriarcado. Logo depois, serão abordados a contribuição do movimento feminista no protagonismo feminino e o impacto nas políticas públicas para as mulheres nos últimos anos (século XXI).

## 2 E AFINAL, QUAL HISTÓRIA DAS MULHERES CONHECEMOS?

*“Escrever a história das mulheres é sair do silêncio em que elas estavam confinadas. Mas por que esse silêncio? Ou antes: será que as mulheres têm uma história?”*  
(PERROT, 2007, p. 16).

A mulher ocupou ao longo da história oficial o lugar de oprimida na sociedade ocidental, transitando por espaços marginais e de exclusão. Sobre isso, Perrot (2005) relata que as mulheres estiveram por muito tempo imersas em um oceano de silêncio, sendo esquecidas pela história:

Subsistem, no entanto, muitas zonas mudas e, no que se refere ao passado, um oceano de silêncio, ligado à partilha desigual dos traços, da memória e, ainda mais, da História, este relato que, por muito tempo, "esqueceu" as mulheres, como se, por serem destinadas à obscuridade da reprodução, inenarrável, elas estivessem fora do tempo, ou ao menos fora do acontecimento (PERROT, 2005, p. 9).

Além de denunciar uma partilha desigual na história entre homens e mulheres, as questões levantadas por Perrot (2005) também denunciam que esse silêncio foi reiterado “[...] através dos tempos pelas religiões, pelos sistemas políticos e pelos manuais de comportamento: aceitar, conformar-se, obedecer, submeter-se e calar-se” (PERROT, 2005, p. 10), e é desse lugar que as mulheres foram se constituindo como mulheres. Esse mesmo entendimento é reafirmado por Silva (2004, p. 9): “[...] a história tem sido um espaço de disputas de legitimidade de famílias, instituições, nações, grupos, etnias, classes, gêneros, gerações”. Embora a história das mulheres tenha sido construída especialmente com base nas expectativas de uma sociedade masculinizada e ancorada no olhar masculino, é importante enfatizar:

A personagem feminina, construída e produzida no registro masculino, não coincide com a mulher. Não é sua réplica fiel, como muitas vezes crê o leitor ingênuo. É, antes, produto de um sonho alheio e aí ela circula, neste espaço privilegiado que a ficção torna possível (BRANCO; BRANDÃO, 1989, p. 17).

As palavras de Branco e Brandão (1989) demonstram a possibilidade de construção de novas oportunidades, pois ao dizer que a personagem feminina construída socialmente não “coincide com a mulher”, pode-se atribuir às mulheres um novo papel: agora de protagonistas e de autoras e atrizes da sua história.

Inicialmente neste capítulo será realizada uma reflexão quanto à ideologia masculina: o patriarcado. Depois, serão tecidas reflexões sobre os movimentos sociais e especialmente o movimento feminista, evidenciando suas contribuições aos estudos a respeito das mulheres. Por fim, serão verificadas as políticas públicas brasileiras propostas na defesa dos direitos femininos, sobretudo nos últimos anos (século XXI).

## 2.1 O PATRIARCADO: AS MULHERES SOB O OLHAR DA IDEOLOGIA MASCULINA

Ao longo da história da humanidade, a sociedade foi sendo constituída como um espaço quase que exclusivo de atuação masculina. Nesse sentido, o lugar ocupado pelas mulheres também se estruturou com base nas expectativas dessa “sociedade masculinizada”, ou seja, em um modelo de sociedade patriarcal<sup>1</sup>. É importante dizer que não há consenso dos(as) historiadores(as) sobre as sociedades que antecederam esse modelo de organização social, nem tampouco o seu início. Diante desse contexto, optou-se pelas reflexões realizadas por Saffioti (2015), reconhecida referência nos estudos sobre o patriarcado e por suas contribuições teóricas acerca da existência de sociedades igualitárias anteriores à organização social patriarcal.

Frequentemente, características como fragilidade, fraqueza e sensibilidade (em detrimento da razão) são atribuídas às mulheres, porém as inferioridades física e mental nem sempre foram características entendidas como femininas. Ao retornar aos primórdios da nossa existência, é possível perceber que nas sociedades de caça e coleta as mulheres ocupavam papel de destaque na vida social: elas eram consideradas poderosas, fortes e mágicas, principalmente por sua capacidade reprodutiva. Nessa forma de organização social cabia aos homens a atividade de caça e às mulheres a coleta de raízes, folhas e frutos. Saffioti (2015) afirma que o trabalho realizado pelas mulheres nessa sociedade foi determinante para a sobrevivência da humanidade, especialmente porque a atividade de coleta por elas assegurava o retorno de alimento ao grupo, expectativa que não ocorria com a atividade de caça

---

<sup>1</sup> É necessário enfatizar que o modelo de sociedade patriarcal a que nos referimos neste trabalho tem como base a sociedade ocidental.

pelos homens, pois não havia a garantia de que, ao final dela, trariam algum tipo de alimento.

Nota-se a relevância do trabalho feito pelas mulheres nessas sociedades, mas é importante salientar que não havia nesse período superioridade masculina em relação às mulheres, tampouco das mulheres em comparação aos homens, pois ambos desempenhavam trabalhos que visavam à sobrevivência coletiva do grupo. É perceptível também a divisão nas tarefas realizadas por homens e mulheres nas sociedades de caça e coleta, no entanto essa divisão não denotava de uma condição de mais força física do homem. Saffioti (2015) justifica que essa divisão sexual de atividades pode ter ocorrido pelo ato de amamentação pelas mulheres, porque se lhe fosse atribuída a tarefa de caça, por exemplo, “o menor sussurro do bebê espantaria o animal destinado à morte e as caçadoras voltariam, invariavelmente, para seu grupo sem nenhum alimento” (SAFFIOTI, 2015, p. 64).

O período de criação do patriarcado também é palco de uma gigantesca falta de consenso entre os(as) estudiosos(as). Dessa forma, ancorando-nos nos estudos de Saffioti (2015), estima-se que sua consolidação tenha ocorrido em torno de 2.603 a 4 mil anos, tratando-se “[...] de um recém-nascido em face da idade da humanidade, estimada entre 250 e 300 mil anos” (SAFFIOTI, 2015, p. 63). A autora ainda destaca a existência de vários fatores históricos determinantes para essa transição, que vão desde a descoberta da imprescindibilidade do homem em gerar uma vida e da produção de excedente econômico até estudos que relatam que o homem haveria conquistado capacidade criativa superior às mulheres pelo tempo livre ocasionado pela atividade de caça (SAFFIOTI, 2015).

Ainda sobre os motivos que levaram à criação do patriarcado, é necessário citar o famoso estudo de Friedrich Engels em *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, de 1884. Nessa obra, Engels salienta que o aparecimento dessa organização familiar e social se deu com o surgimento da propriedade privada. O patriarcado, portanto, caracteriza-se pela exigência da monogamia feminina e pelo poder exercido por homens sobre uma família pelo direito de parentesco. Com base nesse entendimento, a submissão das mulheres estaria condicionada ao surgimento da propriedade privada, resultando na primeira divisão sexual do trabalho. Sobre isso, Engels (1984, p. 70-71) ressalta:

A primeira divisão do trabalho é a que se fez entre o homem e a mulher para

a procriação dos filhos [...] o primeiro antagonismo de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher, na monogamia; e a primeira opressão de classes, com a opressão do sexo feminino pelo masculino.

A origem da propriedade privada é apontada como vetor para o surgimento do patriarcado. Logo, a opressão do sexo feminino deu-se pela necessidade dos homens brancos e ricos de legitimar os bens econômicos passados por herança, sendo por isso necessário o controle da sexualidade feminina. Além de um controle excessivo sobre as mulheres e sobre seu corpo, o sistema de organização patriarcal exalta a masculinidade, enquanto a feminilidade é inferiorizada. Haja vista essas considerações, o conceito de patriarcado pode ser entendido como

[...] um pacto masculino para garantir a opressão de mulheres. As relações hierárquicas entre os homens, assim como a solidariedade entre eles existente, capacitam a categoria constituída por homens a estabelecer e a manter o controle sobre as mulheres (HARTMANN, 1979 *apud* SAFFIOTI, 2015, p.111).

O pacto masculino citado por Hartmann faz referência ao contrato social em uma perspectiva hobbesiana: a criação do Estado para a proteção dos direitos inerentes ao indivíduo, porém, apesar de o contrato social proclamar a liberdade universal e individual dos sujeitos, os estudos realizados por Pateman (1993, p. 17) descrevem dois tipos de contrato em seu interior: o social e o sexual.

O pacto original é tanto um contrato sexual quanto social: é social no sentido de patriarcal – isto é, o contrato cria o direito político dos homens sobre as mulheres –, e também sexual no sentido do estabelecimento de um acesso sistemático dos homens ao corpo das mulheres.

A liberdade universal apregoada pelo contrato social é contraditória, pois liberta apenas o homem branco e proprietário, enquanto destina às mulheres lugar de sujeição. Quanto a isso, Pateman (1993, p. 17) explica que “[...] o direito patriarcal dos homens sobre as mulheres é criado pelo contrato”. Assim, o patriarcalismo é entendido como um sistema que hierarquiza as relações estabelecidas entre os homens e as mulheres, estando os homens autorizados por meio do “pacto masculino” a manter o controle social, político e sexual no tocante às mulheres. As relações estabelecidas em sociedade e no próprio Estado estão marcadas dessa maneira, pela formação de valores e normas construídas socialmente ao longo da história ocidental,

delimitando os lugares mais apropriados para os homens e para as mulheres na sociedade.

Ao alavancar a superioridade masculina, o patriarcado atribui às mulheres lugar de subordinação e inferioridade, pois, “[...] desde os primeiros tempos do patriarcado, julgaram útil manter a mulher em estado de dependência” (BEAUVOIR, 1970, p. 178). É importante dizer que esse estado de dependência, subordinação e opressão também foi reforçado com o advento do capitalismo, que passou a se valer da exploração do trabalho feminino.

A referência às mulheres como sexo frágil é uma forte característica do sistema de organização das sociedades patriarcais, que precisa por meio desse mito sustentar a superioridade masculina como detentora do poder social. Pisano (2004) realiza uma reflexão que permite observar o mito como uma construção cultural, revelando que seu conteúdo não corresponde efetivamente ao que aconteceu ao longo da história, tratando-se de uma releitura e de uma forma de justificar a superioridade masculina. Sobre a constituição dos mitos, Simone de Beauvoir descreve em seu famoso livro *O segundo sexo: fatos e mitos* várias passagens em que figuras importantes da história e com grande influência na cultura descreveram as mulheres como o sexo frágil. Entre elas, destacam-se Santo Agostinho, que retratava as mulheres como “[...] um homem incompleto, um ser ‘ocasional’” (BEAUVOIR, 1970, p. 10), e antes dele Aristóteles, que definia as mulheres como sinônimo de deficiência, devendo por isso, “[...] viver fechada em sua casa e subordinada ao homem” (BEAUVOIR, 1970, p. 112).

Desde a Antiguidade, declaravam-se as fraquezas femininas e exaltava-se a subordinação das mulheres aos homens. Nesse sentido, na sociedade ocidental a religião assumiu grande responsabilização na construção do ideário social da inferioridade feminina, por estar ancorada em uma tradição religiosa. Com base no olhar benevolente da criação da mulher nas escrituras sagradas, o lugar das mulheres não poderia ser outro, em virtude de seu surgimento estar ligado a um “Deus masculino”, e, por isso, justifica-se seu lugar de servidão e obediência, além da necessidade de vigilância constante dos pais ou maridos.

A Igreja, baseada nessa tradição hebraica, exerceu forte papel moralizador, por entender que a sexualidade feminina estava atrelada ao pecado. Como observado inicialmente neste trabalho, uma das possíveis explicações acerca da origem do patriarcado está em torno da questão do contrato social. Haja vista esse contrato, as mulheres são compreendidas como propriedade pessoal dos pais e maridos e, por

isso, recai sobre os ombros femininos a exigência da castidade, fidelidade e obediência ao homem. A virgindade assume característica essencial às mulheres, pois estas são entendidas como objetos de propriedade masculina, além de representar ao homem a ideia de conquista:

É, porém, de uma maneira mais imediata que a virgindade da mulher é exigida quando o homem encara a esposa como sua propriedade pessoal. Primeiramente, a idéia de posse é sempre impossível de se realizar positivamente; em verdade, nunca se tem nada nem ninguém; tenta-se por isso realizá-la de modo negativo; a maneira mais segura de afirmar a posse de um bem é impedir que os outros o usem. E, depois, nada se afigura mais desejável ao homem do que o que nunca pertenceu a nenhum ser humano; a conquista se apresenta, então, como um acontecimento único e absoluto (BEAUVOIR, 1970, p. 196).

Ao mesmo tempo que recai sobre os ombros femininos a ideia de pecado, a Igreja Católica romana, servindo à sociedade patriarcal, define a Virgem Maria como modelo ideal feminino por representar a imagem de uma mulher pura, assexuada e capaz de conceber sem pecar (VASCONCELOS, 2005). A mulher, desde que anexada ao homem, ganharia o *status* de “mulher santa”, propondo um olhar benevolente do homem perante a responsabilização das mulheres pelo pecado original. A mulher que não se encaixasse nessa premissa, porém, estaria condicionada ao lugar de pecadora. Sobre isso, Beauvoir (1970, p. 300) explica: “A mãe santa tem como correlativo a madrasta cruel; a moça angélica, a virgem perversa: por isso ora se dirá que a Mãe é igual à Vida, ora que é igual à Morte, que toda virgem é puro espírito ou carne votada ao diabo”.

É possível perceber que a ideologia masculina construiu arbitrariamente, por meio das diferenças percebidas entre os sexos, um esquema de dominação que passou a determinar a ordem estabelecida na sociedade, justificando os papéis que mulheres e homens deveriam exercer socialmente. Goffman (1988, p. 11) auxilia nesse entendimento ao relatar: “A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias”.

As mulheres, nesse sentido, possuem características biológicas distintas dos homens e, por isso, não se enquadram no modelo ideal de ser humano proposto pela ideologia masculina. Desse modo, elas podem ser vistas como pessoas completamente más, perigosas ou fracas, pois não são consideradas criaturas comuns nem totais, podendo ser reduzidas a uma pessoa estragada e diminuída



(GOFFMANN, 1988). Por isso, características com frequência aceitas socialmente como fragilidade, paciência e fraqueza podem ser entendidas como mecanismos que propagam a ideologia machista e patriarcal, pois constroem, solidificam e naturalizam as desigualdades entre homens e mulheres (OSTERNE; SILVEIRA, 2012).

Essas características são naturalizadas nas relações estabelecidas em sociedade. Ou seja, a própria ideologia masculina naturaliza-se. Esse processo é algo extremamente perverso, porque esse natural se disfarça como norma e regra, ocultando as relações de poder existentes na sociedade. Esse entendimento é evidenciado por Veiga-Neto (2011, p. 112): “[...] a naturalização daquilo que a vontade de ordem produz resulta do ocultamento do poder que está na gênese das operações de ordenamento”. Logo, parece ser tão comum atribuir às mulheres certas características e comportamentos como a sensibilidade e a emoção, em detrimento da razão, por exemplo. A naturalização da ideologia masculina como norma e como regra determina o ideário social e permeia as relações sociais mediante a dominação simbólica:

A força da ordem masculina pode ser aferida pelo fato de que ela não precisa de justificação: a visão androcêntrica<sup>2</sup> se impõe como neutra e não tem necessidade de se enunciar, visando sua legitimação. A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica, tendendo a ratificar a dominação masculina na qual se funda: é a divisão social do trabalho, distribuição muito restrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu lugar, seu momento, seus instrumentos (BOURDIEU, 2002, p. 33).

Mesmo com a suposta neutralidade em que se reveste o patriarcalismo, características, atitudes e comportamentos são legitimados, determinando a ordem social e confirmando a dominação masculina. As pessoas convivem com a construção social do que é ser mulher e homem ao longo de toda a sua vida. Saffioti (1987) auxilia-nos nessa reflexão quando relata que a identidade social das mulheres e dos homens é socialmente construída. Vygotsky (2001) também comprova esse entendimento, pois, ancorado nos preceitos filosóficos do marxismo e do materialismo dialético, vê homens e mulheres em uma perspectiva histórica e social, o que é reafirmado por Lagarde y de los Ríos (2005, p. 60), quando explana que as mulheres são constituídas

---

<sup>2</sup> O conceito “visão androcêntrica” adotado por Bordieu (2002) pode ser entendido como sinônimo de patriarcado. Ainda como sinônimo desse conceito, podem ser utilizadas as palavras: *viriarcado* (poder dos homens), *falocracia* (dominação social e cultural dos homens), falogocentrismo (único discurso válido é o do homem).

social e historicamente em

[...] un proceso complejo y largo, se separaron hasta llegar a desconocerse. Así se conformaron los géneros por la atribución de cualidades sociales y culturales diferentes para cada sexo, y por la especialización y el confinamiento exclusivo del género femenino en la sexualidad concebida como naturaleza, frente al despliegue social atribuido al género masculino.

Na infância, por exemplo, a sociedade determina que brinquedos, cores, roupas, comportamentos e formas de expressar são mais apropriados para as meninas e para os meninos. Embora pareça extremamente natural tal situação, ela demonstra como consensualmente mulheres e homens auxiliam na reprodução da ordem social.

A superioridade masculina, bastante difundida pela cultura, moldou as percepções, os pensamentos e os modos de agir em sociedade, contribuindo para a reprodução da ordem social por meio de um esquema de dominação masculina. Bourdieu (2002, p. 33) esclarece esse ponto, ao explicar que esse aparente consenso é construído mediante o poder simbólico:

Longe de as necessidades da reprodução biológica determinarem a organização simbólica da divisão social do trabalho e, progressivamente, de toda a ordem natural e social, é uma construção arbitrária do biológico, e particularmente do corpo, masculino e feminino, de seus usos e de suas funções, sobretudo na reprodução biológica, que dá um fundamento aparentemente natural à visão androcêntrica da divisão de trabalho sexual e da divisão sexual do trabalho e, a partir daí, de todo o cosmos.

Ao mencionar a ordem natural e social e a divisão sexual do trabalho como uma “construção arbitrária do biológico”, Bourdieu (2002) pretende evidenciar que o simples fato de nascer homem ou mulher não justifica a supremacia do sexo masculino em relação ao feminino. Corroborando com esse entendimento, Beauvoir (1967, p. 9) ressalta: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, ou seja, as mulheres se constituem como mulheres por intermédio das relações sociais que vivenciam.

Além da própria reprodução da ordem social, esse modo de pensar cuja ideologia soberana é a masculina acaba incapacitando muitas mulheres na reversão de possíveis situações de violência, sejam elas físicas, sejam simbólicas, pois, “por ser compartilhada universalmente por todos os indivíduos, essa cultura assume um caráter transcendental e imutável” (OSTERNE; SILVEIRA, 2012, p. 110).

Assim, o conceito de violência deve ser entendido de maneira ampliada, e não

somente como uma ruptura da integridade física, psíquica, sexual e moral da vítima. A violência *per se* mantém limites tênues com a chamada normalidade (SAFFIOTI, 2015). Saffioti (2015) ainda destaca a responsabilidade do patriarcado nos casos de violência de gênero, porque esse tipo de violência “[...] não ocorre aleatoriamente, mas deriva de uma organização social de gênero, que privilegia o masculino” (SAFFIOTI, 2015, p. 85). A estudiosa e militante feminista Graciela Hierro (2004), de forma mais proeminente, associa o patriarcado como uma estrutura de violência que se difunde na família, na sociedade e no Estado. Ressalta também que a perpetuação e a manutenção desse sistema de organização social ocorrem em função de mecanismos de violência que vão desde a divisão e a jornada dupla de trabalho até a violência física e a morte proferida contra as mulheres (HIERRO, 2004).

O cenário apresentado até o momento evidencia que a maior parte da história foi contada pelo olhar masculino, especialmente porque o lugar ocupado pelas mulheres no sistema de organização patriarcal foi invisibilizado e ocultado pela imposição de regras e normas. O próximo subcapítulo, no entanto, passará a descrever outra história, agora pensada e contada sob o viés feminino, e remeterá um olhar à contribuição valorosa dos movimentos feministas nessa conquista.

## 2.2 O MOVIMENTO SOCIAL FEMINISTA: UMA NOVA HISTÓRIA DAS MULHERES COMEÇA A SER CONTADA

Embora sejam evidentes os problemas impostos pelo modelo de economia neoliberal neste século e o silêncio imposto às mulheres e a outros grupos sociais ao longo da história, é necessário trazer para esse campo de reflexão o papel dos movimentos de resistência que lutam pela emancipação perante o poder estabelecido, indicando a inexistência de um modelo de mão única. Um desafio a todos(as) que não se encaixam no perfil ideal de ser humano do sistema patriarcal de sociedade: homem, branco, heterossexual e proprietário, pois “a sociedade capitalista desenraiza, exclui para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão” (MARTINS, 1997, p. 32).

Por conseguinte, tem-se a história como produto da ação entre homens e mulheres e, enquanto tal, esse processo é também dialético. Assim, a perspectiva da

emancipação é aqui compreendida com base em Freire (1981), como processo de humanização dos(as) oprimidos(as) na perspectiva de transformação social. Nesse entendimento, Freire (1981, p. 53) fala sobre a emancipação:

É como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo. Somente homens e mulheres, como seres “abertos”, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora. E é enquanto são capazes de tal operação, que implica em “tomar distância” do mundo, objetivando-o, que homens e mulheres se fazem seres com o mundo. Sem esta objetivação, mediante a qual igualmente se objetivam, estariam reduzidos a um puro estar no mundo, sem conhecimento de si mesmos nem do mundo.

Freire (1981) dialoga sobre a necessidade de mulheres e homens se assumirem como seres sociais e históricos, capazes de transformar e de se transformar. Esses pressupostos indicam o exercício da cidadania, que aqui é visto pelo viés de Coutinho (1999, p. 42), que o descreve como uma capacidade conquistada pelos indivíduos “de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado”. Nesse sentido, os movimentos sociais adquirem grande importância para a emancipação e inclusão social de grupos oprimidos, pois a essência desses movimentos “[...] baseia-se na luta pela inclusão social das pessoas, grupos, ou classes que foram excluídas de uma determinada ordem, ou nem mesmo chegaram a participar ou ser reconhecidos como pertencentes a uma categoria, seja ela qual for” (SILVA; RICHTER, 2013, p. 83).

Os movimentos sociais delineiam-se quando os direitos que deveriam garantir dignidade às pessoas são esquecidos pelo Estado. Auxiliam nessa perspectiva Frank e Fuentes (1989, p. 37) ao explicar a importância dos movimentos sociais no preenchimento dos espaços vazios “[...] nos quais o Estado e outras instituições sociais e culturais são incapazes de atuar pelos interesses dos seus membros, ou não querem fazê-lo”, contribuindo de forma decisiva na ampliação dos direitos humanos relegados pela ideologia dominante. Para Gohn (1995, p. 44), os movimentos sociais

[...] são ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade

coletiva ao movimento a partir de interesse em comum. Essa identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo.

Nessa mesma direção, Streck (2010, p. 305) afirma que o movimento social age em busca de outro lugar social, atuando “[...] a partir daqueles que rompem a inércia e se negam a continuar vivendo no lugar que historicamente lhes estava designado. Partindo desse mover-se, formam-se territórios que se orientam por uma lógica distinta da hegemônica”. Logo, pode-se ressaltar que é a luta pelos direitos que impulsiona as práticas realizadas pelos movimentos sociais na busca pela emancipação e por uma nova condição humana:

É a partir dos direitos que fazemos o resgate da cultura de um povo e de uma nação, especialmente em tempos neoliberais que destroem ou massificam as culturas locais, regionais ou nacionais. Partir da óptica dos direitos de um povo ou agrupamento social é adotar um princípio ético, moral, baseado nas necessidades e experiência acumuladas historicamente dos seres humanos, e não nas necessidades do mercado. A óptica dos direitos possibilita-nos a construção de uma agenda de investigação que gera sinergia, não compaixão, que resulta em políticas emancipadoras, não compensatórias (GOHN, 2011, p. 346-347).

As palavras de Gohn (2011) demonstram a importância de compreender o ser humano sob a ótica do direito à “humanidade”, cada vez mais urgente diante dos desafios impostos pelo modelo de economia neoliberal. Para o exercício pleno do direito, é necessário o respeito pela vida e dignidade humana, porque reconhecer e tratar alguém como pessoa é respeitar sua vida, exigindo também que seja respeitada sua dignidade, que é própria de todos os seres humanos (OLIVEIRA, 2007). Além de preencher os espaços vazios ocasionados pelo Estado, os movimentos sociais contribuem de forma importante para a transformação da própria história: sob o olhar, sob as palavras e ações dos grupos rotulados pela ideologia dominante como excluídos(as), pois “[...] a inserção crítica na história, implica que os homens – **seres humanos** – assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (FREIRE, 1980, p. 26, grifo nosso).

Haja vista as lindas e acalentadoras palavras de Freire (1980), o movimento feminista, entendido como movimento social político organizado, exerceu grande influência na constituição das mulheres como construtoras de sua própria história. Almeida (2006, p. 98) relata que foi “o feminismo como ação política que veiculou uma nova ideologia na qual se considerava que o mundo era formado pelos dois sexos,

existindo entre eles relações de poder que produziam a desigualdade”. Além disso, os movimentos feministas conduzem a uma reflexão crítica sobre os desafios contemporâneos da sociedade. Louro (1997, p. 163) reitera a necessidade dessa reflexão: “As mulheres e os homens feministas precisam estar atentas/os às relações de poder que se inscrevem nas várias dinâmicas sociais – das quais elas e eles tomam parte”. A autora ainda salienta que o movimento feminista

[...] redefine o político, ampliando seus limites, transformando seu sentido, sugerindo mudanças na sua “natureza”. Se “o pessoal é político”, como expressa um dos mais importantes *insights* do pensamento feminista, então se compreenderá de um modo novo as relações entre a subjetividade e a sociedade, entre os sujeitos e as instituições sociais. E a recíproca também pode ser aplicada, pois “o político também é pessoal” – nossas experiências e práticas individuais não apenas são constituídas no e pelo social, mas constituem o social (LOURO, 1997, p. 148).

Os direitos femininos advindos por meio dos movimentos sociais e, especialmente, do movimento feminista são inúmeros. Por isso, para dar continuidade a essa reflexão, é importante perceber sua constituição ao longo da história internacional e brasileira, sobretudo porque o grau de consciência feminina sobre a opressão e subordinação vivenciadas pelas mulheres acaba sendo determinado social e historicamente de maneira diferenciada em tempos e lugares. Assim, as “ondas”, assim como a literatura denomina os ápices dos movimentos feministas realizados no Brasil e no mundo, serão alvo de reflexão. No entanto ressalta-se que as vozes femininas sempre estiveram presentes diante das estruturas opressoras e conservadoras desde o século XVII (MATOS, 2010), transcendendo essa denominação com frequência utilizada pela literatura.

Na Europa, por exemplo, Sardenberg e Costa (1994) contam que o primeiro momento em que as mulheres tomaram consciência de gênero aconteceu em 1789, quando os novos valores apregoados pela Revolução Francesa – a igualdade para todos – constituiu um conceito limitado, restrito apenas para as classes dominantes e para os homens. A tomada de consciência feminina sobre o lugar ocupado por elas na sociedade patriarcal, ou seja, como sexo subordinado, adquiriu grande relevância para o avanço dos movimentos que viriam a ser realizados posteriormente, pois o movimento feminista surgiu quando algumas mulheres, ao se articularem em torno de interesses comuns, se mobilizaram para a efetivação dos direitos que lhe eram negados.

Louro (1997) relata que a extensão do direito ao voto às mulheres e a ampliação das oportunidades de estudo e acesso a determinadas profissões foram os principais direitos reivindicados pelo movimento feminista denominado de Sufragismo<sup>3</sup>. Frequentemente entendido como a primeira onda feminista, foi articulado por mulheres de classe média dos Estados Unidos e da Inglaterra no fim do século XIX e início do XX. Apesar dessas reivindicações, Sardenberg e Costa (1994, p. 89) evidenciam que o movimento sufragista

[...] não questionou os papéis tradicionais da mulher “mãe” e “esposa”. Ao contrário, utilizou-se inclusive desses papéis como argumentos para as reivindicações que, a serem atendidas, dariam maiores possibilidades às mulheres para desenvolverem sua “principal” tarefa na sociedade: a de ser mãe. As sufragistas jamais se preocuparam em analisar a contradição entre a incorporação da mulher ao mercado de trabalho e a tarefa principal que tanto defendiam, passando ao largo das consequências que tal incorporação trazia às operárias, como a dupla jornada de trabalho.

Mesmo tendo deixado de refletir sobre os papéis tradicionais femininos e os impactos da dupla jornada de trabalho realizada pelas mulheres, é inegável a importância dessa movimentação em torno dos direitos femininos. Nos momentos de ápice chegou a mobilizar até dois milhões de mulheres, embora seja necessário enfatizar que no desenrolar desse movimento precisaram enfrentar fortes resistências sociais. As prisões e greves de fome como forma de protesto no interior das celas são exemplos que demonstram que esse movimento se caracterizou por uma luta longa que demandou enorme capacidade de organização e infinita paciência (ALVES; PITANGUY, 1991).

Também merece destaque o movimento realizado pelas feministas socialistas na Alemanha, juntamente com o sufrágio articulado nos Estados Unidos e na Inglaterra. Tais lutas constituíram uma das principais tendências que dominaram o feminismo internacional nesse período (SARDENBERG; COSTA, 1994). Na Alemanha, o movimento realizou-se sob a atuação de Rosa Luxemburgo, adquirindo características diferentes do movimento até então mencionado, pois as socialistas acreditavam que, “[...] à medida que lutassem por uma sociedade sem classes, estariam também lutando por uma sociedade sem barreiras, sem desigualdades quanto às outras categorias classificatórias como sexo, raça, idade, etc.”

---

<sup>3</sup> Para mais informações, assistir ao filme *As sufragistas*, que retrata o movimento sufragista na Inglaterra. O livro *O que é feminismo*, escrito por Branca Moreira Alves e Jacqueline Pitanguy (1991), também realiza um resgate histórico sobre as ondas feministas.

(SARDENBERG; COSTA, 1994, p. 90). No entanto o movimento não reconhecia questões específicas femininas, resistindo até mesmo à ideia de organização das mulheres, pois acreditavam que a incorporação da mulher na produção social criaria as bases para sua libertação (SARDENBERG; COSTA, 1994).

Assim como aconteceu no campo internacional, anteriormente ao estabelecimento do movimento de sufrágio no Brasil, uma movimentação em torno dos direitos femininos já se desenhava sob o protagonismo de Nísia Floresta<sup>4</sup>. Em meados do século XIX, Nísia fez a tradução do texto *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*, contribuindo de maneira significativa para a reflexão sobre as diferenças entre mulheres e homens nessa época. As obras escritas por ela *Opúsculo humanitário* (1835), *Conselho à minha filha* (1842) e *A mulher* (1856) também se destacaram como importantes referências para o despertar da consciência feminina (SARDENBERG; COSTA, 1994).

Embora já se possa observar o delineamento das primeiras manifestações feministas nas obras de Nísia Floresta, o Movimento Sufragista (entendido como a primeira onda feminista) apenas ganhou força no Brasil por volta de 1922. Também é necessário dizer que, apesar de seu auge acontecer no início do século XX, o contexto social e político vivenciado a partir da Proclamação da República foi um terreno fértil para se pensar as desigualdades entre homens e mulheres. Assim como aconteceu na Revolução Francesa, na realidade brasileira, o direito ao voto não se estendeu a todas as pessoas de forma igualitária, apesar de a Constituição de 1891 prever o sufrágio universal (SARDENBERG; COSTA, 1994), ou seja, o direito ao voto para todos(as).

É nesse contexto que o Movimento Sufragista brasileiro passou a reivindicar a igualdade política, ou seja, o direito ao voto feminino, sob a liderança de Bertha Lutz, cientista e bióloga que retornou do exterior em 1910. De acordo com Sardenberg e Costa (1994), Bertha Lutz esteve à frente da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (primeira entidade de mulheres no Brasil), exercendo forte influência para a criação de outras associações de mulheres e contribuindo ainda para a conquista do voto feminino em 1932. Com características semelhantes ao sufrágio internacional, Sardenberg e Costa (1994) evidenciam que no Brasil o movimento foi desenvolvido por mulheres de classes média e alta e também deixou de refletir acerca da opressão

---

<sup>4</sup> Para mais informações, consultar o artigo de Graziela Rinaldi da Rosa *Nísia Floresta e a reforma na educação no Brasil em busca da equidade de gênero* (2010).



feminina.

Ainda na primeira onda feminista, é necessário citar as organizações de esquerda que mobilizaram as mulheres das camadas populares em torno das lutas gerais da sociedade, no entanto as autoras enfatizam que nos movimentos de esquerda não havia o reconhecimento da

[...] existência de questões específicas à mulher, esses grupos apagavam quase que totalmente de suas lutas “bandeiras” próprias da mulher e lançavam exclusivamente às lutas gerais, presos dentro dos limites das reivindicações econômicas e políticas, cujas existências não demandavam profundas transformações na sociedade, não conseguindo romper com os limites ideológicos e políticos da sociedade classista. Sua militância, na medida em que utilizava estereótipos tradicionais, reforçando o papel da mulher na família e na sociedade, reforçará, em segunda instância, a ideologia de sua opressão (SARDENBERG; COSTA, 1994, p. 101).

Após essa primeira onda feminista, houve um período sem movimentos dessa ordem<sup>5</sup>. O direito ao voto e a absorção da mão de obra feminina pelo sistema capitalista, principais reivindicações do Movimento Sufragista, haviam sido alcançadas em muitos países. Pinto (2010) salienta que, embora o movimento feminista tenha perdido força entre os anos de 1930 e 60, uma importante obra foi publicada em 1949, *O segundo sexo*, da filósofa Simone de Beauvoir, que destaca:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino (BEAUVOIR, 1970, p. 9).

A obra começou uma discussão a respeito das diferenças sociais entre homens e mulheres, transportando o debate anteriormente centrado na biologia para o campo da história, sendo uma importante referência para os estudos sobre as mulheres e para as reflexões realizadas na segunda onda do feminismo. Assim, é possível afirmar que, além de proporcionar inegáveis avanços aos direitos das mulheres, o movimento feminista também oportunizou a produção do conhecimento sob o olhar feminino, que

---

<sup>5</sup> Quando olhamos o mundo ocidental nesse momento histórico (meados do século XX), chama a atenção o contexto social desse período, que esteve marcado por crises econômicas (1929), pela Segunda Guerra Mundial e pela reordenação política e econômica das grandes potências mundiais (Guerra Fria). Para o Brasil, vivenciamos governos ditatoriais, a exemplo de Getúlio Vargas, que controlou de forma ideológica os movimentos sociais. Para o aprofundamento dessas reflexões, sugiro a leitura das obras: *A revolução burguesa no Brasil*, de Florestan Fernandes (1987), e *Era dos extremos*, de Eric Hobsbawm (1995).

surgiu como tentativa de explicar e buscar alternativas para a eliminação da subordinação existente entre homens e mulheres.

Retomando a discussão a respeito das ondas feministas, foi somente nos anos de 1960 que os movimentos denominados de feminismo ressurgiram com mais força em vários países, dando início ao chamado novo feminismo, com destaque para a obra *A mística feminina*, da estadunidense Betty Friedan, lançada em 1963. Segundo Alves e Pitanguy (1991, p. 54), em 1960 houve a ampliação das reivindicações realizadas pelo movimento feminista:

[...] além das reivindicações voltadas para a desigualdade do exercício de direitos – políticos, trabalhistas, civis –, questiona também as raízes culturais destas desigualdades. Denuncia, desta forma, a mística de um “eterno feminino”, ou seja, a crença na inferioridade “natural” da mulher, calcada em fatores biológicos.

Com base nas considerações realizadas por Alves e Pitanguy (1991), observa-se que o surgimento do novo feminismo buscou superar a condição biológica de inferioridade imposta pelo modelo patriarcal de sociedade, propondo-se também a lutar por mudanças históricas. Dessa maneira, o movimento iniciou importantes transformações na própria ordem social, passando a repensar o ser humano sob a ótica global de direitos:

O feminismo busca repensar e recriar a identidade de sexos sob uma ótica em que o indivíduo, seja ele homem ou mulher, não tenha que adaptar-se a modelos hierarquizados, e onde as qualidades “femininas” ou “masculinas” sejam atributos do ser humano em sua globalidade (ALVES; PITANGUY, 1991, p. 9).

A segunda onda do feminismo no Brasil, diferentemente de outros países, tomou corpo a partir do ano de 1970. Pinto (2010) relata que na Europa e nos Estados Unidos o cenário era propício para o surgimento de movimentos libertários, o que não acontecia no Brasil, que vivenciava um período de repressão total ocasionado pelo golpe civil e militar de 1964, que desconfiava de “[...] qualquer manifestação de feministas, por entendê-las como política e moralmente perigosas” (PINTO, 2010, p. 16-17). Por isso, no Brasil e em outros países latino-americanos que vivenciavam contextos sociais e políticos semelhantes, o movimento feminista caracterizou-se como uma resistência contra a ditadura militar, como luta contra a hegemonia masculina e a violência sexual e pelo exercício do direito ao prazer (MATOS, 2010).

Em 1975, foi realizado no Rio de Janeiro um seminário para a discussão da condição feminina conforme os preceitos do novo movimento feminista vivenciado na Europa e nos Estados Unidos, que, por consequência, impulsionou a criação de vários grupos de mulheres em todo o país (SARDENBERG; COSTA, 1994).

As lutas feministas no Brasil principalmente nesse período motivaram ainda os estudos sobre as mulheres. Foi nesse contexto, em 1969, que Saffioti escreveu o livro *A mulher na sociedade de classes* (2013), tornando-se com essa obra importante referência para esse campo do conhecimento.

No cenário internacional, o ano de 1980 marcou o início das discussões a respeito do conceito de gênero sob o enfoque pós-moderno. A militante feminista Joan Scott inaugurou um novo olhar sobre esse conceito ao escrever em 1986 o artigo *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, que logo ganhou centralidade em meio aos estudos feministas que passaram a entender o conceito como “[...] um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1990, p. 86). Ainda com um olhar para o continente americano, merece destaque os estudos da pós-estruturalista e feminista Judith Butler, que trabalha com a desconstrução do conceito de gênero. Em 1991 e 1992 a francesa Michelle Perrot lançou cinco volumes do livro *História das mulheres no Ocidente*, tornando-se referência internacional nesse campo do conhecimento, influenciando inclusive os estudos sobre as mulheres no Brasil, país em que teve várias de suas obras traduzidas: *Mulheres públicas* (1998) e *As mulheres ou os silêncios da história* (2005).

Marcada pela volta “oficial” da democracia brasileira, de 1985 em diante foram criados inúmeros grupos e coletivos no Brasil que visavam à luta pelos direitos femininos, tratando de inúmeras temáticas como a violência, a sexualidade, o direito ao trabalho, a igualdade no casamento, o direito à terra, o direito à saúde materno-infantil, a luta contra o racismo e opções sexuais (PINTO, 2010). Além disso, o feminismo passou a atuar de forma institucional (relação com o Estado), época em que os conselhos dos direitos das mulheres foram implantados (municipais, estaduais e federal).

O Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) instituído nessa época foi alvo de resistência do próprio movimento feminista, porém, ao atuar como mediador nos fóruns feministas em torno das propostas para a Constituinte Federal, ele conseguiu superar a polarização anteriormente existente (SARDENBERG; COSTA,

1994). Essa terceira onda do feminismo brasileiro, além de estabelecer processos de institucionalização, também procurou outras formas de organização coletiva, buscando novas articulações dos movimentos: mulheres negras, lésbicas, indígenas, rurais (MATOS, 2010). A partir de 1990 ocorreu a fragilização da atuação institucional da movimentação feminista no Brasil (com o enfraquecimento dos conselhos), contudo o período marcou a multiplicação de várias organizações não governamentais (ONGs) e identidades feministas, propiciando o crescimento de um feminismo mais popularizado.

No contexto latino-americano, a partir de meados de 1980, sob influência da movimentação feminista, começou uma intensificação dos estudos sobre as mulheres. Nesse período, destacam-se as obras das feministas mexicanas Graciela Hierro – *Ética y feminismo* (1985) – e Marcela Lagarde y de los Rios – *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas* (1990) –, bem como da feminista chilena Margarita Pisano – *El triunfo de la masculinidad* (2004). No Brasil, Heleieth Saffioti lançou os livros *O poder do macho* (1987), *Mulher brasileira é assim* (1994) e *Gênero, patriarcado e violência* (2004). Também há de se destacar a criação de revistas brasileiras como a *Estudos Feministas*, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (1992), e os *Cadernos Pagu*, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (1993).

É possível observar que a produção do conhecimento – da história das mulheres – manteve uma relação muito próxima com a movimentação feminista, constituída em um processo recíproco de amadurecimento e fortalecimento vivenciado por meio de desafios e conquistas. Todavia, a movimentação feminista moldou-se de maneira diferenciada em tempos e lugares, ocasionando, dessa forma, uma distinção nos estudos relacionados às mulheres. Pedro (2011, p. 276) salienta a existência de uma divisão de produção teórica nos países norte-americanos e latino-americanos:

[...] é no “Norte” que se constituem as teorias e no “Sul” que se fazem os estudos de caso. É o Norte quem dita qual teoria é mais importante e legítima, e qual é a menos “correta”, a mais atrasada. A abordagem pós-estruturalista, por exemplo, excluiu do vocabulário teórico legítimo a categoria “mulher”, acusando-a de ser essencialista. Entretanto, para as historiadoras do Cone Sul, as categorias “mulher” e “mulheres” continuam muito presentes.

Pedro (2011) demonstra em suas pesquisas a existência de grandes

divergências teóricas ao tratar dos estudos sobre as mulheres e gênero, principalmente por assumirem linhas teóricas diferentes. Apesar de este trabalho não se apoiar teoricamente em muitas delas, é inegável a contribuição dessas reflexões no que tange à constituição da mulher enquanto sujeito de direitos, pois é necessário concordar com Martí (2007, p. 21) quando diz “que os povos vivem e pensam de maneiras diferentes porque têm necessidades distintas, têm suas raízes e seus projetos”.

Reconhecendo as especificidades do contexto vivenciado na América Latina e no Brasil como suporte teórico para as reflexões realizadas nesta pesquisa, ganharam destaque de modo especial as contribuições das autoras e militantes feministas latino-americanas: Graciela Hierro, Marcela Lagarde y de los Ríos, Margarita Pisano e Francesca Gargallo, sobretudo a significativa contribuição da militante feminista brasileira Heleieth Saffioti, considerada uma importante referência nos estudos sobre as mulheres, por procurar por meio de uma perspectiva histórica, ontológica e política analisar o papel das mulheres sob o tripé gênero, raça e classes sociais.

Além disso, Saffioti discute o conceito de patriarcado e as relações de violência ocasionadas por essa organização social, conforme já ressaltado aqui. É importante lembrar que várias estudiosas refutam a ideia da utilização do conceito de patriarcado, por acreditarem estar ancorado em uma visão reducionista, no entanto Saffioti (2015, p. 59, grifos do original) demonstra preocupação com o abandono do uso do conceito: “Colocar o nome da dominação masculina – *patriarcado* – na sombra significa operar segundo a ideologia patriarcal, que torna *natural* essa dominação-exploração”.

Embora não tenha formulado uma conceituação acerca de gênero, Saffioti (2015) entende que o conceito pode representar uma categoria social e histórica. De acordo com ela, o conceito de sexo é adotado para fazer referência a homens e mulheres como grupos diferenciados, enquanto o conceito de gênero se relaciona às imagens que a sociedade constrói desses masculino e feminino (SAFFIOTI, 2015). A teórica ainda assegura que sexo e gênero são “[...] uma unidade, uma vez que não existe uma sexualidade biológica independente do contexto social em que é exercida” (SAFFIOTI, 2015, p. 116) e, portanto, considera a amplitude do conceito de gênero entendendo-o como categoria histórica, e não apenas como categoria de análise.

As autoras latino-americanas mencionadas dialogam de maneira importante com as temáticas que assumem centralidade nas discussões realizadas nesta dissertação como patriarcado, opressão, violência, militância feminista e constituição

social sobre as identidades feminina e masculina. Trazer à tona a voz de mulheres latino-americanas é fundamental, porque concordamos com Rosa (2016a, p. 53) quanto à urgência de se “[...] ‘colocar em cena’ pensadores(as) latino-americanos(as) que se concentram às margens, e que foram empurrados/as para as margens a partir de um colonialismo cultural”. Todavia, é necessário esclarecer que os estudos realizados em países localizados fora da América Latina não são negados e, por isso, também contribuem com a reflexão Simone de Beauvoir e Michelle Perrot.

Mesmo havendo divergências teóricas sobre as temáticas mulheres e gênero, a eclosão desses estudos pode ser considerada uma grande conquista para as mulheres, o que permitiu o despontar na construção de uma nova história sob o olhar feminino. Sobre isso, Tilly (1994, p. 31) afirma: “Certamente toda história é herdeira de um contexto político, mas relativamente poucas histórias têm uma ligação tão forte com um programa de transformação e de ação como a história das mulheres”. Porém é importante dizer que há um longo caminho a ser percorrido nesse sentido, especialmente porque o movimento feminista continua enfrentando desafios como, por exemplo, críticas frequentes. Habitualmente, no senso comum, referências ao feminismo como sinônimo de machismo são proclamadas. Sardenberg e Costa (1994, p. 109) reiteram esse entendimento, quando garantem que é possível observar

[...] uma decisiva resistência e mesmo hostilidade em relação ao movimento, uma desinformação no que concerne ao feminismo, inclusive entre mulheres supostamente “bem informadas”. Ademais, alimentada pela mídia e certamente ao gosto daqueles que têm interesse em que a mulher permaneça passiva, submissa e conformada, persiste ainda, com imagem generalizada da feminista, o estereótipo da mulher feia, mal amada e mal ajustada, uma ferrenha inimiga dos homens.

A resistência e a hostilidade à atuação feminista não são comportamentos recentes e compõem a trajetória das lutas femininas. É o que evidencia Gargallo (2004) ao relatar que, na busca pela igualdade dos direitos femininos, as mulheres organizadas têm sido ridicularizadas, menosprezadas e até mesmo assassinadas. Romper com essa premissa não é tarefa simples, porém é preciso continuar lutando para a desmistificação desses estereótipos, pois se trata de grandes inverdades, visto que o movimento feminista é um movimento social organizado que se configurou como um meio para a “[...] reivindicação por melhores condições de trabalho e vida, com o objetivo de construir uma nova condição social humana” (SILVA; RICHTER, 2013, p. 79), e não como sinônimo de machismo.

O próximo subcapítulo passará a refletir sobre a influência dos movimentos feministas na efetivação das políticas públicas para as mulheres, especialmente nos últimos anos no Brasil. Entretanto, faz-se necessário explicar que não será realizada uma análise das minúcias de cada política. O intuito de trazê-las à tona nesse momento decorre da necessidade de demonstrar o papel decisivo desse processo na efetivação das políticas públicas.

### 2.3 OS MOVIMENTOS SOCIAIS FEMINISTAS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS MULHERES

Os movimentos sociais feministas exerceram grande influência na efetivação dos direitos usufruídos pelas mulheres na atualidade, especialmente a partir da segunda metade do século XX, quando o movimento se intensificou na busca pela superação da condição de inferioridade feminina imposta pelo modelo de organização patriarcal. Por isso, é possível observar um avanço bastante recente nesse sentido, pois há exatamente cem anos no Brasil, as mulheres continuavam no plano jurídico submetidas à autoridade do pai ou do marido pelo Código Civil de 1916. Com base nessa legislação, as mulheres eram consideradas “incapazes”, sendo impedidas “[...] de gerenciar seus próprios bens econômicos, de exercer uma ocupação sem a autorização prévia de um e outro e de desfrutar o direito de voto” (AZEVEDO; FERREIRA, 2006, p. 233). Esse código somente foi revogado recentemente com a aprovação do novo Código Civil – Lei n.º 10.406, no ano de 2002, quando “[...] os encargos da família no casamento são assumidos mutuamente pelo homem e mulher” (CFEMEA, 2006, p. 16). Além disso, outros direitos que tiveram forte influência dos movimentos sociais feministas foram aos poucos conquistados, como o direito ao voto em 1932, a liberação da pílula anticoncepcional em 1962 e a lei do divórcio em 1977.

A educação e o trabalho também foram uma bandeira levantada pelo movimento feminista desde o século XVIII. Essas reivindicações estenderam-se pelos séculos XIX e XX, porém não havia conotação de política pública. Mediante o impacto da democratização e da luta dos movimentos feministas na década de 1980, ocorreu “[...] um processo gradual de incorporação da problemática das desigualdades de gênero pela agenda governamental” (FARAH, 2004, p. 127). Marcado sob esse

contexto, em 1985, criaram-se a primeira Delegacia da Mulher, em São Paulo, e o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, vinculado ao Ministério da Justiça. Com a abertura política conquistada e a oficialização do fim da ditadura civil e militar, os direitos sociais e educacionais foram reforçados, principalmente após a aprovação da Constituição Federal de 1988, que incorporou a igualdade de direitos entre mulheres e homens.

Os anos de 1990 ficaram marcados pelas transformações nos processos de produção e organização do trabalho e pelo crescente avanço tecnológico e científico. Iniciou-se um processo de delineamento de um mercado globalizado, que passou a atender às necessidades da nova hegemonia do Estado capitalista: a ideologia neoliberal. No aspecto político, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional passaram a orientar as políticas públicas, sobretudo nos países considerados em desenvolvimento, por meio do estabelecimento de metas para o desenvolvimento da educação dos países signatários. Nesse contexto, começaram a ser realizadas conferências, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, que trouxe temas relativos à educação e também à educação das mulheres, com destaque ao enfoque da igualdade de acesso educacional entre os sexos. Em 1995 se realizou a IV Conferência Mundial sobre as Mulheres em Pequim, China, que objetivou o alcance da igualdade de gênero e a eliminação da discriminação contra as mulheres e meninas.

Esse movimento mundial adentrou o século XXI e deu continuidade a uma agenda mundial em torno da igualdade de direitos a todas as pessoas, como, por exemplo, o Fórum Mundial de Educação realizado em Dakar, Senegal, no ano de 2000. É necessário chamar a atenção, no entanto, a respeito do discurso elogioso proferido pela agenda mundial e anunciar a existência de objetivos implícitos nas entrelinhas desse discurso, pois “os processos hegemônicos em nível mundial têm gerado uma globalização excludente que vem aprofundando as desigualdades sociais, potencializando e se alimentando das desigualdades entre homens e mulheres e entre raças e etnias” (SILVEIRA, 2004, p. 69). Os organismos internacionais contribuíram para maior visibilidade aos direitos femininos, porém faz-se importante ressaltar que as políticas criadas com base nas recomendações desses encontros não são neutras. Esse entendimento é necessário, pois muitas das agendas de gênero, permeadas pelo discurso neoliberal, mantêm atenção para políticas focalizadas e compensatórias que negam a diversidade entre mulheres e homens:



Falar em reduzir desigualdades de gênero não significa negar a diversidade. Trata-se de reconhecer a diversidade e a diferença – entre homens e mulheres – mas atribuindo a ambos “igual valor”, reconhecendo, portanto, que suas necessidades “específicas” e nem sempre “iguais” devem ser igualmente contempladas pela sociedade e pelo Estado. Se não se pára para pensar nestas maneiras diferentes de estar na sociedade, corre-se o risco de propor e implementar ações que aparentemente atendem a todos, mas, que, na verdade, não reconhecem necessidades diferenciadas (FARAH, 2004, p. 127).

Exemplo disso são as políticas públicas que esquecem a diferença investindo em programas que reforçam estereótipos – como o papel de cuidadora, o reforço de responsabilidade pelo cuidado dos filhos – e evidenciando ações de pequeno alcance, muitas vezes fragmentadas. Esse panorama não condiz com as lutas realizadas pelo movimento social feminista, porque tais visões “[...] consagram e reproduzem a tradicional divisão sexual do trabalho e ignoram um processo de construção de cidadania ‘não regulada’ que se assenta na visão de sujeitos integrais que circulam nos espaços público e privado com autonomia” (SILVEIRA, 2004, p. 68).

A garantia legal de acesso à educação para todos (as) ou o discurso de inexistência de desigualdades entre homens e mulheres não garante, por exemplo, que desigualdades relacionadas ao gênero não venham a acontecer nesses espaços. Sobre isso, Rosemberg (2001) chama a atenção para o modo como o governo brasileiro, em consonância com as organizações internacionais, interpreta a igualdade de oportunidades de gênero no sistema educacional, reduzindo essa interpretação a “[...] indicadores de acesso e permanência, olvidando-se de outras dimensões da educação que refletem, sustentam e criam desigualdades de gênero” (ROSEMBERG, 2001, p. 155). Sob a pretensa ideia de inclusão e da inclusão de todos(as), deixam-se de realizar reflexões sobre o modo como essa inclusão é efetivada e se de fato há alteração da lógica de desigualdade vivenciada pelas mulheres. A importância do Estado na efetivação das políticas públicas é inegável, porém Silveira (2004) chama a atenção a esse aspecto ao dizer que a superação das desigualdades se dá por meio da participação ativa e conjunta das mulheres com o Estado, impulsionando a transformação “[...] na direção da igualdade, por meio de um feminismo em ação, que alimente as práticas de cidadania das mulheres e aprofunde a democratização do Estado” (SILVEIRA, 2004, p. 74).

No Brasil, especialmente nos últimos anos, vêm ocorrendo importantes avanços aos direitos femininos. Em 2003, o governo federal criou a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, representando um marco importante para a

efetivação das políticas públicas sobre o recorte de gênero. Nesse período, o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, que havia perdido força nos anos de 1990, passou a fazer parte da referida secretaria, representando outra significativa conquista, pois anteriormente se vinculava ao Ministério da Justiça.

Com a incorporação, dois importantes documentos foram criados, fruto das Conferências Nacionais de Políticas para as Mulheres realizadas em 2004, 2007 e 2011: o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, o primeiro elaborado em 2004 e o segundo em 2013. Os dois planos discutem aspectos relacionados à educação e ao trabalho feminino, reafirmando o direito igualitário à educação já previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN), de 1996. O Plano Nacional de Políticas para as Mulheres ressalta que, mesmo diante das garantias legais, ainda existem disparidades quanto aos conteúdos educacionais, cursos e carreiras, evidenciando a persistência de desigualdades associadas à discriminação sexista, étnica e racial (BRASIL, 2013b).

Em 2005, visando cumprir o objetivo da equidade de gênero no trabalho presente no I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, instituiu-se o Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça, no qual empresas de médio e grande porte, de forma voluntária, desenvolvem ações para a promoção da igualdade de gênero no ambiente de trabalho. Com o II Plano Nacional, também foram criados programas com vistas a atingir os objetivos associados à autonomia econômica, ao trabalho e à inclusão social feminina, como o Programa Nacional Trabalho e Empreendedorismo da Mulher (2008), o Programa Trabalho, Artesanato, Turismo e Autonomia das Mulheres (2009), o Programa Mulheres Construindo Autonomia na Construção Civil (2010) e o Programa Mulheres Mil (2011).

A violência proferida contra as mulheres é uma bandeira vigorosamente levantada pelos movimentos sociais feministas, e, nesse sentido, em 2005, criaram-se importantes canais de comunicação e legislações contra a violência doméstica. Uma Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180 – passou a funcionar nesse ano e a receber denúncias, realizar orientações sobre as leis vigentes e encaminhamentos a outros serviços.

A Lei n.º 11.340 – Lei Maria da Penha – foi aprovada em 2006 e constituiu importante avanço no combate à violência doméstica, que passou a ser definida como crime. A lei faz referência à violência sofrida por Maria da Penha Maia Fernandes na cidade de Fortaleza, estado do Ceará (uma tentativa dupla de homicídio proferida por

seu marido em 1983). Mesmo sendo condenado duas vezes pelo crime, após 15 anos o agressor continuava em liberdade, por isso Maria da Penha enviou o caso à Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) da Organização dos Estados Americanos (OEA), que em 2001 decidiu condenar o Estado brasileiro por negligência e omissão por violência doméstica. A Lei Maria da Penha visa à ampliação das condições de segurança de denúncia das vítimas e ao aperfeiçoamento dos mecanismos jurisdicionais para possibilitar ao sistema de justiça criminal atendimentos mais efetivos em casos envolvendo violência doméstica (IPEA, 2015).

Esse avanço legal é de suma importância, visto que as situações de violência contra as mulheres são bastante frequentes no Brasil. Em uma pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo e pelo Serviço Social do Comércio (Sesc) (2011), quatro anos após a aprovação da Lei Maria da Penha, 40% das mulheres entrevistadas relataram já ter sofrido algum tipo de violência durante sua vida, incluindo controle e cerceamento (24%), violência física ou ameaça (24%), violência psíquica e verbal (23%), violência sexual (10%) e assédio (7%). O documento Mapa da Violência salienta que o Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan), realizado pelo Sistema Único de Saúde (SUS), registrou a cada dia de 2014 405 atendimentos às mulheres vítimas de algum tipo de violência, proferidas sobretudo pelo companheiro ou ex-companheiro na residência da vítima (WAISELFISZ, 2015).

Um ano após a aprovação da Lei Maria da Penha, foi criado o Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, que objetiva a redução dos índices de violência e a proteção das mulheres (BRASIL, 2011a). Em 2015, a Lei n.º 13.104 incluiu o feminicídio na lista de crimes hediondos. Ou seja, o assassinato de mulheres por razões associadas a seu gênero tornou-se uma forma qualificada de homicídio.

Em abril de 2016, foram criadas as Diretrizes Nacionais contra o Feminicídio e realizadas recomendações para a formulação de protocolos, guias e orientações aos governos dos estados e ao sistema de justiça criminal (BRASIL, 2016). Essas ações são apontadas por esse documento como essenciais para a efetivação da Lei Maria da Penha, uma vez que a aplicação dessa lei ainda se dá de maneira parcial por conta do número reduzido de serviços, de recursos humanos incompatíveis com o volume de atendimentos, da deficiência na qualificação dos profissionais, da inexistência de sistemas de informações para monitoramento e da avaliação das respostas institucionais perante a eficácia do enfrentamento à violência contra as mulheres

(BRASIL, 2016). Ainda no corrente ano, ocorreu em maio de 2016 a IV Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, em Brasília. Esse evento reuniu cerca de três mil mulheres, que se mobilizaram em torno de discussões sobre o tema “mais direitos, participação e poder para as mulheres”.

Ao remeter o olhar para Santa Catarina, verificou-se grande dificuldade para o acesso às informações sobre as políticas públicas efetivadas no estado. No caso da violência contra as mulheres, o documento elaborado pela Comissão Parlamentar Mista de Inquérito revelou grave omissão de Santa Catarina nesse sentido (BRASIL, 2013c). A precariedade na aplicação da Lei Maria da Penha no estado é registrada pelo documento, que também salientou que Santa Catarina foi um dos últimos estados a aderir ao Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra as Mulheres (BRASIL, 2011a). No que se refere aos conselhos da mulher, Santa Catarina conta desde 1999 com o Conselho Estadual da Mulher (sede em Florianópolis) e com 23 Conselhos Municipais da Mulher, o que representa a cobertura de apenas 12% das cidades catarinenses. Referente à rede de atendimento, havia em setembro de 2012 nove Centros de Referência e Assistência às Mulheres Vítimas de Violência (CREMV), porém somente um funciona de fato como CREMV; 28 delegacias de Proteção à Mulher, à Criança, ao Adolescente e ao Idoso; quatro casas de abrigo; e 12 hospitais que prestam serviços de proteção às mulheres vítimas de violência (BRASIL, 2013c).

As mulheres representam 50,34% da população em Joinville, no entanto, assim como ocorre em Santa Catarina, existem pouquíssimas informações e/ou documentações a respeito das políticas públicas para as mulheres no município. Acerca dos serviços oferecidos, o documento *Joinville: cidade em dados – 2015*, elaborado pela Fundação Instituto de Pesquisa e Planejamento para o Desenvolvimento Sustentável de Joinville (FUNDAÇÃO IPPUJ, 2015), relata que a cidade conta com um serviço de acolhimento institucional para mulheres – Casa Abrigo Viva Rosa –, que objetiva proteger mulheres e prevenir a continuidade de situações de violência. A cidade ainda possui um Conselho Gestor de Políticas Públicas; o Conselho Municipal dos Direitos da Mulher (CMDM), desde setembro de 2003, todavia não é deliberativo; uma Delegacia de Proteção à Criança, Adolescente, Mulher e Idoso; três Centros de Referência Especializados em Assistência Social (Creas) e seis unidades do Centro de Referência em Assistência Social (Cras).

É diante desses desafios que o questionamento realizado no início deste capítulo – E afinal, qual história das mulheres conhecemos? – ganha centralidade. A

reflexão realizada ao longo deste capítulo sugere que as mulheres, especialmente por meio dos movimentos sociais feministas, conquistaram espaços antes inimagináveis à “condição feminina” imposta pelo patriarcado, sobretudo quando começaram a reescrever a história por meio do olhar feminino e, dessa maneira, “[...] não apenas desafiam ou tentam subverter a cultura patriarcal dominante mas também fornecem à mulher a voz adequada para falar por si mesma” (NAVARRO, 1995, p. 14). No entanto, ao refletir sobre os direitos igualmente usufruídos pelas mulheres e pelos homens na atualidade, é perceptível que há muito para ser feito com relação às políticas públicas para as mulheres. Exemplo disso é o contexto descrito nos últimos parágrafos, somado à atual situação política brasileira.

Nos últimos meses, especialmente após o questionamento sobre a continuidade de Dilma Vana Rousseff<sup>6</sup> na presidência da república, grandes retrocessos<sup>7</sup> contra os direitos conquistados há décadas vêm sendo deflagrados. No que tange às políticas públicas para as mulheres, é possível citar a brevidade do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, que incorporou a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres em outubro de 2015. Foram menos de sete meses até a sua extinção, após a tomada da presidência da república por Michel Miguel Elias Temer Lulia, que incorporou a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres ao Ministério da Justiça e da Cidadania. Nesta pesquisa, não será tecida uma reflexão mais profunda sobre as mudanças que vêm tomando corpo no país nos últimos meses, pois caberia uma análise mais abrangente nesse sentido, porém a situação indica a necessidade de contraposição a esses desafios, para que os direitos conquistados pelas mulheres e por outros grupos sociais não sejam mais uma vez inviabilizados por uma história contada apenas sob um viés.

No intuito de aprofundar as reflexões para o campo educacional e do trabalho, o próximo capítulo realizará a aproximação no que diz respeito à produção acadêmica

---

<sup>6</sup> Em 2011, Dilma Rousseff foi a primeira mulher a tornar-se presidenta da república do Brasil. Foi reeleita na eleição seguinte, assumindo o governo brasileiro pela segunda vez em 2015, no entanto a duração de seu mandato foi de apenas um ano e sete meses por conta de um processo de *impeachment* que a destituiu do cargo. Sua trajetória de vida é marcada pelo envolvimento nos movimentos sociais, nos quais lutou por melhores condições de vida, pela redemocratização do país e pelo direito das mulheres, entretanto vivenciou momentos de opressão e violência, sendo taxada, por exemplo, de “subversiva” no período civil e militar. É importante salientar que em seu governo houve ampliação significativa do número de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo o país.

<sup>7</sup> O Projeto de Lei n.º 193/2016 (Programa Escola sem Partido) que tramita no Senado federal é um exemplo de retrocesso na reflexão sobre a temática de gênero na escola, principalmente por vedar a discussão e a problematização dessas questões nas instituições escolares.

recente em relação às temáticas mulheres, educação profissional e Institutos Federais de Educação, seguida de um debate conceitual acerca de trabalho, divisão sexual do trabalho e educação profissional. Evidenciar-se-á em seguida o cenário histórico de dualidade na educação e trabalho no Brasil, remetendo um olhar para as mulheres.

### 3 MULHERES, TRABALHO E EDUCAÇÃO

*“O saber é contrário à feminilidade. Como é sagrado, o saber é apanágio de Deus e do Homem, seu representante sobre a terra”*  
(PERROT, 2007, p. 91).

O propósito de iniciar este capítulo referenciando Perrot (2007) é aproximar os(as) leitores(as) da reflexão que será realizada ao longo das próximas páginas, pois a autora brilhantemente denuncia por meio de suas palavras a ação do patriarcado sobre a educação feminina ao longo da história da sociedade ocidental. Às mulheres, caberia com base nesses preceitos

formá-las para seus papéis futuros de mulher, de dona-de-casa, de esposa e mãe. Inculcar-lhes bons hábitos de economia e de higiene, os valores morais de pudor, obediência, polidez, renúncia, sacrifício... que tecem a coroa das virtudes femininas. Esse conteúdo, comum a todas, varia segundo as épocas e os meios, assim como os métodos utilizados para ensiná-lo (PERROT, 2007, p. 93).

Mais do que negar o saber às mulheres e atribuir o conhecimento à posse masculina, o patriarcado acabou, por consequência, delimitando os espaços de trabalho feminino. Haja vista esse entendimento, veremos nos próximos subcapítulos que em diferentes épocas e momentos da história brasileira o espaço da educação e do trabalho feminino foram se constituindo em torno das características da ideologia patriarcal.

No intuito de possibilitar avanços nessa reflexão, este capítulo fará uma aproximação no que diz respeito à produção acadêmica recente em relação às temáticas mulheres, educação profissional e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, seguida de uma reflexão conceitual sobre trabalho, divisão sexual do trabalho e educação profissional. Evidenciar-se-á logo depois o cenário histórico de dualidade na educação e trabalho no Brasil, remetendo um olhar para as mulheres.

### 3.1 O QUE DIZEM OUTRAS PESQUISAS SOBRE MULHERES E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL?

Os estudos sobre as mulheres, como vimos, especialmente a partir de 1960, ganharam grande visibilidade após a intensificação da movimentação feminista, momento em que a história também começou a ser contada pela voz feminina. Apesar do auge de estudos nessa época, outras mulheres também mostraram seu protagonismo anteriormente a esse período, como Nísia Floresta e Simone de Beauvoir, por exemplo, com estudos que falaram da condição feminina, que discutiram os papéis sociais assumidos pelas mulheres na sociedade, avançando por temáticas variadas e por diversos campos do conhecimento.

Tendo em vista verificar os estudos que vêm sendo realizados nos últimos anos no Brasil em torno da temática mulheres e educação profissional, a presente pesquisa fez um levantamento nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), da biblioteca eletrônica da Scientific Electronic Library Online (SciELO) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped Nacional<sup>1</sup> e Anped Sul<sup>2</sup>). O levantamento da produção científica existente considerou a articulação das temáticas educação profissional e/ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia com a temática mulheres<sup>3</sup>, no período de 2010 a 2015<sup>4</sup>.

Na tabela 1, é possível observar os resultados encontrados nas diferentes bases de dados averiguadas, nas quais foram obtidos 779 trabalhos sobre a temática educação profissional relacionada a mulheres. Ao restringir a busca por trabalhos que discutem o assunto mulheres nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, esse número reduz-se para 605 trabalhos.

---

<sup>1</sup> A busca por trabalhos na Anped Nacional compreendeu os grupos de trabalho (GT): Trabalho e Educação (GT 9), Educação Popular (GT 6), Educação de Pessoas Jovens e Adultas (GT 18) e Gênero, Sexualidade e Educação (GT 23).

<sup>2</sup> Na Anped Sul a busca ocorreu nos eixos de trabalho: educação Popular e movimentos sociais (eixo 3), educação de pessoas jovens e adultas (eixo 13), educação e gênero (eixo 18) e educação e trabalho (eixo 20).

<sup>3</sup> Na tabela 1 são elencados todos os descritores utilizados no levantamento da produção científica.

<sup>4</sup> Esse período temporal foi estabelecido por possibilitar a verificação dos trabalhos mais recentes realizados no Brasil.



**Tabela 1** – Produção científica brasileira sobre mulheres na educação profissional e/ou em Institutos Federais no período de 2010 a 2015

Fonte	Descritores pesquisados	Resultado geral	Trabalhos sobre a temática	Trabalhos selecionados
Capes	Educação profissional, mulheres e gênero	641	26	1
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, mulheres e gênero	535	7	2
BDTD	Educação profissional, mulheres e gênero	87	30	1
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, mulheres e gênero	63	13	2
SciELO	Educação profissional, mulheres e/ou gênero	39	5	-
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, mulheres e gênero	3	-	-
Anped Nacional	Educação profissional, mulheres e/ou gênero	3	3	-
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, mulheres e gênero	3	3	-
Anped Sul	Educação profissional, mulheres e/ou gênero	9	1	-
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, mulheres e gênero	1	1	-

Fonte: primária, com base nos dados da Capes, BDTD, SciELO, Anped Nacional e Anped Sul

O mesmo panorama observado nos diferentes bancos de dados também foi perceptível no banco de dissertações e teses da Capes, no qual se verificou um número significativo de trabalhos para o descritor “educação profissional, mulheres e gênero”, totalizando 641 pesquisas. Entretanto, ao realizar a pesquisa com o descritor relacionado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, há redução de 16,54% do número de pesquisas. Padrão semelhante também pode ser constatado nas demais bases de dados como, por exemplo, na BDTD, em que se viu redução de 27,58% dos trabalhos para o descritor “Instituto Federal, mulheres e gênero”. A diminuição do número de trabalhos que investigam a realidade feminina nos Institutos Federais pode ser oriunda do recente processo de expansão vivenciado pela instituição, que passou a se tornar mais evidente apenas na última década.

Ainda sobre esses dados, ao considerar os trabalhos encontrados nas bases de dados da Capes e da BDTD<sup>5</sup>, nota-se a prevalência de teses e dissertações defendidas por mulheres, representando 76% das pesquisas encontradas na base de dados da Capes e 90% de trabalhos da BDTD. O grande interesse feminino em torno dessas temáticas contribui significativamente para essa área do conhecimento, pois suas experiências individuais aparecem em modos de expressão únicos, enriquecendo os relatos históricos (NAVARRO, 1995).

Após a leitura dos resumos das pesquisas encontradas, analisamos que apenas 89 trabalhos relacionam a temática “educação profissional e/ou Instituto Federal” com a temática “mulheres” efetivamente. Os demais contemplavam a temática “mulheres” em outros espaços sociais, especialmente em outros níveis de educação escolar e modalidades de ensino. Na tabela 2, encontram-se duas pesquisas que são referência para esta investigação.

**Tabela 2** – Trabalhos que relacionam a temática mulheres com educação profissional

Autor (ano)	Título	Tipo de Trabalho	Instituição de ensino	Fonte
<b>Bélens (2013)</b>	<i>“Sob a Torre de Marfim”: a Escola Técnica Redentorista, um lugar de memórias, estratégias e práticas de gênero – Campina Grande – PB</i>	Tese	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Capes
<b>Silva (2012)</b>	<i>Mulheres na ciência: vozes, tempos, lugares e trajetórias</i>	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	BDTD

Fonte: primária, com base nos dados da Capes e BDTD

A tabela 2 mostra a tese de doutorado de Bélens (2013), que investigou as subjetividades de gênero na Escola Técnica Redentorista, em Campina Grande (PB), de 1975 a 1985. A pesquisa usou diferentes metodologias para a coleta de dados, como a leitura da documentação da escola para levantamento do perfil dos(as) estudantes, pesquisa em jornais e história oral. Os resultados permitiram concluir que o Estado militar e a Igreja católica exerceram o poder e o controle de comportamentos e sentimentos que modelaram as subjetividades de gênero.

<sup>5</sup> Para a representação desse percentual, não foram utilizadas as demais bases de dados, pois somente a Capes e a BDTD representam efetivamente os trabalhos realizados por apenas uma pessoa.

A tese de doutorado de Silva (2012), por sua vez, investigou a inserção e participação das mulheres no campo da ciência, problematizando os discursos e as práticas sociais implicados na constituição de mulheres cientistas. A pesquisa foi realizada com seis mulheres que atuam em universidades públicas e em uma instituição de pesquisa do Rio Grande do Sul das áreas de Farmácia, Ciências Biológicas, Física e Engenharia de Computação. Por meio de entrevistas narrativas, Silva (2012) percebeu que o discurso biológico é utilizado para justificar a feminização e masculinização de algumas áreas do conhecimento. A pesquisadora identificou que as escolhas profissionais foram influenciadas por processos discursivos e práticas sociais vivenciadas com a família e professores, por experiências escolares, brinquedos e brincadeiras. Evidenciou ainda que o preconceito de gênero possui facetas diversas que perpassam as práticas sociais e nem sempre são perceptíveis como situações de preconceito de gênero.

Inicialmente salientamos que as informações levantadas nas bases de dados possibilitaram a observação de um percentual reduzido de pesquisas que investigaram a temática mulheres nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, totalizando 43,71% dos trabalhos, se consideradas todas as bases de dados consultadas. Na tabela 3, ressaltamos quatro trabalhos que relacionam a temática mulheres aos Institutos Federais selecionados para esta pesquisa.

**Tabela 3** – Trabalhos que relacionam a temática mulheres aos Institutos Federais

<b>Autor (Ano)</b>	<b>Título</b>	<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Instituição de ensino</b>	<b>Fonte</b>
<b>Camargo (2014)</b>	<i>Quem disse que não é coisa de menina: provocações acerca das relações de gênero no ensino técnico em Agropecuária do IFRS – Campus Bento Gonçalves</i>	Tese	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)	Capes
<b>Kanaan (2015)</b>	<i>“Quando eu saí de casa”: inventário das políticas públicas e práticas educativas emancipatórias do Programa Mulheres Mil</i>	Dissertação	Univille	Capes
<b>Carvalho (2010)</b>	<i>Ensino médio integrado, representações de gênero e perspectivas profissionais: um estudo com jovens dos cursos de Agropecuária e Agroindústria em Guanambi/BA</i>	Dissertação	Universidade de Brasília (UnB)	BDTD
<b>Leal (2014)</b>	<i>Batom, graxa e salto alto: o discurso das mulheres mecânicas</i>	Dissertação	Universidade Católica de Pelotas (UCPel)	BDTD

Fonte: primária, com base nos dados da Capes, BDTD e Anped Nacional

A análise das pesquisas permitiu uma aproximação considerável com a temática desenvolvida por nossa pesquisa. Entre esses trabalhos, destacamos a tese de doutorado realizada por Camargo (2014), que problematizou as relações de gênero na área técnica em Agropecuária no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus* Bento Gonçalves. Esse trabalho objetivou identificar como os(as) docentes do referido curso compreendem as relações de gênero que se estabelecem entre os(as) estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem. Como metodologia, o pesquisador utilizou a análise documental, entrevistas semiestruturadas e grupos de discussão com os(as) docentes, o que propiciou evidenciar características de uma educação sexista e de uma visão naturalizada de comportamentos femininos e masculinos.

É com grande entusiasmo que apresentamos a dissertação de mestrado de Kanaan (2015), integrante de nosso grupo de pesquisa da Univille, o GEPPPE. Seu trabalho foi realizado no IFSC – *Campus* Joinville – e teve como objetivo investigar a implementação de políticas socioeducativas para mulheres no Brasil no início do século XXI, tendo como recorte para a pesquisa o Programa Mulheres Mil. A metodologia utilizada foi a pesquisa documental, com a qual Kanaan (2015) concluiu que a implementação do programa proporcionou quebra de paradigmas, com mudanças culturais positivas, fazendo com que algumas alunas concluíssem dessem continuidade ao processo de escolarização. No entanto a pesquisadora também evidenciou afastamento entre as propostas originais do programa, com a implementada no local pesquisado.

Carvalho (2010) em sua dissertação de mestrado fez um estudo comparativo entre jovens de ambos os sexos em que buscou conhecer as experiências dos(as) estudantes em relação aos cursos de Agropecuária e Agroindústria oferecidos pelo Instituto Federal Baiano – *Campus* Guanambi. Para o estudo, aplicou como metodologia grupos de discussão e registros etnográficos. Carvalho (2010) observou, por meio de sua pesquisa, que a escolha pelo curso de oferta integrada ocorreu pelo ensejo de entrada no mercado de trabalho para busca de melhores condições de vida, contudo averiguou a existência de situações de discriminação e não reconhecimento das mulheres nessas profissões nas práticas cotidianas vivenciadas pelos(as) estudantes, por docentes e pela administração escolar.

A pesquisa de mestrado realizada por Leal (2014) objetivou a investigação das determinações sócio-históricas, culturais e ideológicas relativas à presença feminina

no curso técnico em Mecânica oferecido pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense – *Campus* Pelotas. Entrevistas com 13 estudantes mulheres egressas e ingressantes foram feitas pela pesquisadora, que constatou como resultados questões importantes relacionadas ao gênero, como a segregação do conhecimento e a divisão sexual do trabalho. Leal (2014) também observou que as mulheres aparecem ocupando papéis marcados por relações de gênero desiguais, mantendo ou reproduzindo práticas socioculturais naturalizadas no imaginário social.

Analisando as pesquisas citadas, um fator recorrente apontado pelos(as) pesquisadores(as) diz respeito à necessidade de desenvolver investigações na perspectiva de gênero, haja vista a imprescindibilidade de tornar visível a trajetória feminina na ciência e nos espaços de educação profissional. O trabalho de Camargo (2014) esclarece que as produções acadêmicas que envolvem a perspectiva de gênero são bastante frequentes e abrangem diversas temáticas (trabalho doméstico, violência, saúde), contudo afirma a necessidade de adentrar nos campos da ciência e tecnologia. O levantamento de dissertações e teses desenvolvido por nossa pesquisa também confirmou essa necessidade, pois foi possível identificar que apenas 24 trabalhos discutem efetivamente a temática mulheres de forma articulada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e 65 na educação profissional.

Dessa maneira, no quesito levantamento bibliográfico, foi possível identificar uma produção pouco expressiva em sintonia com à nossa temática, justificando a relevância desta pesquisa, que iniciará no próximo subcapítulo a aproximação conceitual referente ao trabalho e à educação profissional.

### 3.2 TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS

Atualmente, a sociedade vive modificações importantes, principalmente àquelas que se referem aos modos de produção, em que novas formas de viver e de se relacionar são ditadas, ações são justificadas e a competitividade é imposta como essencial para o avanço da sociedade. O modelo de economia neoliberal enseja o livre mercado e um capital sem regulamentação, impedindo

[...] as imensas possibilidades do avanço científico de qualificar a vida

humana em todas as suas dimensões, inclusive diminuindo exponencialmente o tempo de trabalho necessário à reprodução da vida biológica e social e dilatando o tempo livre – tempo de liberdade, fruição, gozo (FRIGOTTO, 2001, p. 72).

É nesse panorama que ocorrem a precarização do trabalho e a ampliação do desemprego, responsabilizando individualmente as pessoas pelo não “ajustamento” às regras impostas por esse modelo econômico. Ao precarizar o trabalho, desqualifica-se o trabalho em seu sentido ontológico, ou seja, como direito do ser humano que dele necessita para a manutenção da vida humana.

O trabalho constitui-se, por ser elemento criador da vida humana, num dever e num direito. Um dever a ser aprendido, socializado desde a infância. Trata-se de apreender que o ser humano enquanto ser da natureza necessita elaborar a natureza, transformá-la, pelo trabalho, em bens úteis para satisfazer as suas necessidades vitais, biológicas, sociais, culturais, etc. Mas é também um direito, pois é por ele que pode recriar, reproduzir permanentemente sua existência humana. Impedir o direito ao trabalho, mesmo em sua forma de trabalho alienado sob o capitalismo, é uma violência contra a possibilidade de produzir minimamente a vida própria (FRIGOTTO, 2001, p. 74).

É por meio do trabalho que “[...] o homem supera sua condição de ser apenas natural e cria uma nova realidade: a sociedade” (SELL, 2001, p. 157). Por isso, a importância de entendimento do trabalho como princípio educativo, pois é por meio do trabalho que o modo de viver e de pensar em sociedade é produzido e são estabelecidos “[...] os princípios, as ideias, as categorias de acordo com as suas relações sociais” (MARX, 2009, p. 126), representando “[...] uma condição indispensável da vida social, mas também é o elemento determinante para a formação do ser humano, seja como indivíduo, seja como ser social” (SELL, 2001, p. 158). Como princípio educativo,

o trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade – é necessidade natural e terna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e portanto, de manter a vida humana (MARX, 1982, p. 50).

Assim, o trabalho entendido como elemento criador da vida humana passou a ser assumido na perspectiva neoliberal como um meio para a obtenção de lucro e ampliação do capital. Logo, os(as) trabalhadores(as) vendem a sua força de trabalho, mas não usufruem as riquezas produzidas, característica da mais-valia, na qual a

exploração e o trabalho alienado se tornam essenciais para a manutenção da ordem econômica, pois “este tipo de intercâmbio entre o capital e o trabalho é o que serve de base à produção capitalista, ou ao sistema do salariado, e tem que conduzir, sem cessar, à constante reprodução do operário como operário e do capitalista como capitalista” (MARX, 2004, p. 20).

A problemática acentua-se no caso feminino, afinal os lugares atribuídos às mulheres se referem ao longo da história brasileira à reprodução, ao privado, ao lar e ao doméstico, enquanto aos homens se atribuíram o papel de provedor da família, o trabalho produtivo, o espaço público e político. Então, algumas profissões, sobretudo àquelas associadas ao cuidado, como professora e enfermeira, por exemplo, passaram a ser consideradas mais adequadas às mulheres, por condizer com sua condição biológica. Kergoat (2009, p. 67) diz que a divisão sexual do trabalho é uma

[...] forma de divisão do trabalho social decorrente de relações sociais de sexos; essa forma é historicamente adaptada a cada sociedade. Tem por característica a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a ocupação pelos homens das funções de forte valor social agregado (políticas, religiosas, militares, etc).

A divisão sexual do trabalho e a atribuição de papéis sociais femininos<sup>6</sup> é apontada por Lagarde y de los Ríos (2005) como mecanismos que determinam a opressão das mulheres, haja vista a existência de uma classificação de valor baseada no sexo. Assim, a hierarquização pode ser entendida como um dos princípios da divisão social do trabalho, na qual um trabalho de homem “vale” mais do que um trabalho de mulher (KERGOAT, 2009). A consequência dessa divisão é uma “[...] distribuição desigual, tanto quantitativa quanto qualitativa, do trabalho e de seus produtos. Com a divisão do trabalho as relações sociais, isto é, as relações entre os próprios homens, passam a ser hierarquizadas sócio-econômica e politicamente” (ZANELLA, 1995, p. 158).

O documento *Estatísticas de gênero: uma análise dos resultados do censo demográfico 2010*, elaborado pelo IBGE em 2014, demonstra a atualidade dessa problemática, destacando a superioridade feminina em níveis populacionais e de instrução escolar, porém nas profissões frequentemente escolhidas por elas, como

---

<sup>6</sup> Sobre os papéis sociais femininos, sugiro a leitura dos livros *O poder do macho*, de Heleieth Saffioti (1987), e *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*, de Marcela Lagarde y de los Ríos (2005).

àquelas ligadas à área de educação, humanidades e artes, ainda são registrados os menores salários. Corroborando com esse entendimento, Antunes (2004, p. 338) afirma que, embora tenha ocorrido a expansão do trabalho feminino, há

[...] um movimento inverso quando se trata da temática salarial na qual os níveis de remuneração das mulheres são em média inferiores àqueles recebidos pelos trabalhadores, o mesmo ocorrendo com relação aos direitos sociais e do trabalho, que também são desiguais.

A escolha por profissões que envolvem a perspectiva de cuidado pelas mulheres fica nítida no documento elaborado pelo IBGE (2014), evidenciando características da divisão sexual do trabalho. Embora pareça uma escolha profissional pretensamente livre, as escolhas realizadas pelas mulheres são determinadas socialmente, pois, de acordo com o entendimento de Bock (1989), o ser humano é e não é ao mesmo tempo reflexo da sociedade e, por isso, é e não é ao mesmo tempo autônomo em relação a ela. Assim, nas escolhas realizadas, “[...] o indivíduo escolhe e não escolhe (sua profissão ou ocupação) ao mesmo tempo” (BOCK, 1989, p. 16).

As palavras de Bock (1989) conduzem à compreensão de que as escolhas são multideterminadas socialmente – classe social, origem, gênero – porém, ao agir, pensar e escolher, a pessoa “[...] atua sobre o mundo, relacionando-se, apropria-se da cultura e adquire a linguagem; apropria-se dos significados e constrói um sentido pessoal para suas vivências” (BOCK, 2002, p. 72). Logo, Bock (2010) salienta que todos os seres humanos escolhem, entretanto, ao mesmo tempo que as escolhas são determinadas socialmente, também representam os sentidos vivenciados por cada pessoa:

O sentido é irredutivelmente pessoal, único, mas carrega consigo os elementos da vida social, coletiva. É 100% social, mas é também 100% individual. Compreendê-lo permite dar visibilidade aos modos de construção das escolhas individuais. Permite compreender a relação da ideologia, que vigora e domina na sociedade, e as suas formas individuais de ser, como sentido (BOCK, 2010, p. 44).

A identidade profissional, dessa forma, pode ser vista como uma construção realizada ao longo da vida, na qual os sentidos pessoais produzidos se modificam constantemente por intermédio das relações sociais vivenciadas. Sobre isso, Ciampa (1987, p. 127) afirma: “Cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal. Uma história de vida. Um projeto de vida. Uma vida-que-nem-



sempre-é-vivida, no emaranhado das relações sociais”. Bock (2002, p. 81, grifo do original) refere-se à imagem que cada pessoa tem sobre uma profissão como uma “*cara*”. Por isso,

localizar quais *caras* agradam e quais não agradam é o que aqui se chama de processo de identificação. Ela não ocorre necessariamente pelo aspecto objetivo ou racional dessa *cara*, mas responde a necessidades subjetivas que também foram construídas na relação com a história e o ambiente social.

Os sentidos produzidos pelas mulheres na motivação de suas escolhas profissionais, conforme o documento elaborado pelo IBGE (2014), podem revelar a interferência do modelo de sociedade patriarcal. Nesse contexto, a liberdade de escolha profissional para as mulheres é ainda mais perversa, pois, além da dependência de seu esforço individual exigido pelo modelo de economia neoliberal, o caráter submisso que há milênios as sociedades vêm moldando nas mulheres facilita a elevação de seu trabalho excedente (SAFFIOTI, 2013), colocando-as à margem das funções produtivas. A mesma ideia é reiterada por Bruschini (1994, p. 20), quando diz: “[...] o sexo do indivíduo faz diferença na relação entre o capital e o trabalho”, reforçando ainda que as mulheres vivenciam uma dupla sujeição: ao homem e ao capital. De maneira semelhante, Lagarde y de los Ríos (2005, p. 103) caracteriza essa dupla sujeição como uma dupla opressão:

[...] ante los hombres, en el conjunto de la sociedad y en el Estado, las mujeres ocupan una posición de subordinación, dependencia y discriminación que se traduce en su sujeción al poder y que define las relaciones de opresión genérica que hacen cualitativamente más intensa la explotación a la que están sometidas como productoras subordinadas al capital y sujetas a los poderes patriarcales.

Além da sujeição ou opressão – homem e capital – apontadas por Bruschini (1994) e Lagarde y de los Ríos (2005), as mulheres acabam encontrando outras barreiras para a entrada no mundo do trabalho assalariado, como a difícil escolha entre família, maternidade e carreira. Ao enfrentarem um mercado competitivo e extremamente masculinizado, deparam com uma jornada dupla, porque o trabalho doméstico não é habitualmente dividido entre homens e mulheres, demonstrando a invisibilidade e a dimensão sexuada desse trabalho: “No espaço doméstico, na organização do trabalho familiar, cabe geralmente às mulheres um trabalho gratuito, não computado pela economia política” (ALVES, 2013, p. 236). Essa realidade pode

ser observada pelos dados de uma pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo/Sesc (2011) que evidencia que as mulheres brasileiras se dedicam mais horas semanais aos trabalhos domésticos (17h44min) se comparadas aos homens, que se dedicam 4h19min semanais.

Ao considerar a dificuldade vivenciada pelas mulheres no mundo do trabalho assalariado e, especialmente, nas últimas décadas, por conta dos obstáculos impostos pelo neoliberalismo, a realização do trabalho em seu sentido ontológico torna-se um grande desafio, porém faz-se necessária a busca por esse sentido, em função da sua imprescindibilidade na transformação social, por compreendermos que “sem o trabalho não haveria nem ser humano, nem relações sociais, nem sociedade e nem mesmo a história” (SELL, 2001, p. 158). É por meio do trabalho que as pessoas transformam o seu meio e se transformam, estando imbricado nessa relação um processo educativo no qual o ser humano “[...] precisa aprender a produzir sua própria existência” (SAVIANI, 2007b, p. 154). Assim, é preciso pensar trabalho e educação de forma interligada e como possibilidade de solução para os dilemas atuais. Corroborando com esse entendimento, Mészáros (2005, p. 67) ressalta que “não pode haver uma solução efetiva para a auto alienação sem que se promova, conscienciosamente, a universalização conjunta do trabalho e educação”.

Nesse cenário a educação profissional e tecnológica, entendida nessa pesquisa como um nível e modalidade de educação e de ensino que se caracteriza pela formação integral do(a) cidadão(ã) trabalhador(a), que visa à superação da formação para o mercado de trabalho (BRASIL, 2013a), vive seu processo de expansão, porém essa premissa vem sendo ameaçada, pois nas últimas décadas passou a conviver com um dilema duplo: pode situar-se como um instrumento de transformação social possibilitando importantes mediações sociais, culturais, econômicas e estéticas de emancipação humana (FRIGOTTO, 2001), ou, ainda, inscrever-se como uma estratégia de ampliação e legitimação do sistema capitalista, à formação ao atendimento exclusivo dos interesses do mercado de trabalho. Há

[...] um longo processo histórico que vem condenando a escola pública básica ao credo do economicismo, tecnicismo e pragmatismo que reduzem o papel da escola a adestrar para um suposto mercado de trabalho. Ou, mais recentemente, pela nova vulgata, como a batizou Pierre Bourdieu, da pedagogia das competências para a empregabilidade, do empreendedorismo, já que o horizonte do emprego está cada vez mais distante (FRIGOTTO, 2006, p. 95).

Inserida nesse dilema, a educação profissional e tecnológica passou a ser entendida como um nível e modalidade de educação e ensino após a aprovação da LDBEN, situada na “[...] confluência de dois direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho” (BRASIL, 2013a, p. 203), reiterando o direito à profissionalização, já previsto na Constituição Federal de 1988. É necessário chamar a atenção a um aspecto importante sobre a reforma realizada na educação profissional na década de 1990: sua implementação ocorreu em muito por causa da necessidade de mão de obra qualificada para o atendimento do mercado globalizado que se instalava, visando ao desenvolvimento de novas competências para o mercado do trabalho. Sobre isso, Silva Júnior (2011, p. 243) afirma que essas mudanças educacionais “[...] estariam formando a população brasileira em processos cognitivos, nos necessários conteúdos postos pela mundialização do capital, tornando cada cidadão apto para o trabalho (competente e empregável)”.

Os conceitos de competência e empregabilidade apontados por Silva Júnior (2011) reforçam o discurso do capital humano, sugerindo que “[...] não há lugar para todos e o direito social e coletivo se reduz ao direito individual” (FRIGOTTO, 2007, p. 1138). Assim, o conceito de competências, amplamente difundido pelos discursos oficiais e documentos legais da educação profissional, nos moldes de pedagogia das competências, apresenta-se como

[...] outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessas palavras, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2007a, p. 73).

Mesmo com a aprovação da LDBEN, em 1996, foi somente no ano de 2004 por meio do Decreto n.º 5.154/2004 que houve a possibilidade de integração do ensino médio à educação profissional<sup>7</sup>. Em 2004, a revogação do Decreto n.º 2.208/97, que previa o dualismo entre educação geral e técnica, representou grande avanço ao superar a dualidade entre a educação geral e a educação profissional:

A concepção dos cursos de educação profissional com organização curricular

---

<sup>7</sup> A educação profissional apresenta-se de maneira bastante ampla, porém neste trabalho buscamos tratar especificamente da educação profissional técnica de nível médio, por ser alvo principal desta pesquisa.

integrada ao Ensino Médio intenta construir um percurso que contribua para a superação de dicotomias antigas do sistema educacional brasileiro. Busca-se, com efeito, a articulação da teoria com a prática; considera-se a importância da relação entre saber científico e saber tácito; procura-se articular parte e totalidade; e, por fim, trabalha-se na perspectiva de superar a dualidade que opõe formação propedêutica e formação profissional e que estabelece a disciplinaridade de saberes gerais e específicos (GARCIA; LIMA FILHO, 2004, p. 29).

A LDBEN incorporou a integração entre educação geral e educação profissional prevista no decreto de 2004 somente mais tarde, no ano de 2008. Essa inclusão estabeleceu uma seção própria que trata da educação profissional técnica de nível médio, prevendo ainda que a oferta poderia ser realizada de forma articulada<sup>8</sup> ou subsequente<sup>9</sup> ao ensino médio. Garcia (2013) relata a importância da volta da integração do ensino médio e da educação profissional, principalmente por articular conhecimento, cultura, trabalho e tecnologia, resgatando a perspectiva de politecnia, ou seja, a perspectiva de formação humana integral.

A dualidade e a fragmentação entre o ensino médio e a educação profissional não foram uma realidade apenas observada nas últimas décadas da história brasileira. De acordo com Ciavatta e Ramos (2011, p. 28), expressam-se historicamente desde o período colonial, pela “[...] reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre a educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas”. Essa realidade refletiu-se nos séculos seguintes, e a educação adquiriu características de uma pedagogia tradicional e tecnicista, com a função de transmissão de saberes e comportamentos morais e a preparação para o trabalho, respectivamente.

Embora o discurso da competência e da empregabilidade seja fortemente proclamado, alguns documentos oficiais da educação profissional trazem concepções contrárias a esse discurso. Exemplo disso é o documento base para a educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, que evidencia as concepções de politecnia, trabalho como princípio educativo e escola unitária, propondo quatro categorias consideradas indissociáveis para a formação humana: o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia (SCHEIBE; SILVA, 2013). Esse documento

---

<sup>8</sup> A educação profissional técnica de nível médio prevê que a forma de oferta dos cursos poderá ser realizada de maneira articulada (integrada e concomitante ao ensino médio) ou subsequente ao ensino médio.

<sup>9</sup> Na forma subsequente (em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio).

representa um avanço importante, ao vislumbrar uma formação mais ampla do ser humano, conforme os princípios da politecnia. O documento almeja uma escola que

[...] se funda numa concepção omnilateral de homem. Homem que se produz mediante o trabalho, mas que este não se reduz ao trabalho produtivo material. Homem enquanto natureza, indivíduo e sobretudo relação social. Omnilateralidade que envolve trabalho produtivo material, trabalho enquanto arte, estética, poesia, lazer (mundo da liberdade). A politecnia, busca, de outra parte, contrapor-se ao homem unilateral e a formação e educação dimensionadas sobre o especialismo, tecnicismo, profissionalismo. A politecnia implica a busca de eixos que estruturam o conhecimento organicamente, de sorte que faculte uma formação do homem em todas as suas dimensões (FRIGOTTO, 1988, p. 444).

As breves aproximações conceituais aqui realizadas destacam o grande desafio que a educação profissional precisa enfrentar diante das imposições cada vez mais duras do modelo de economia atual, entretanto é necessário acreditar na possibilidade de uma escola unitária como pensada por Gramsci (1991), ou seja, como degrau para a emancipação e transformação social, e no caráter libertador e emancipador da educação pensado por Freire (1999). Implicando a compreensão, conforme Ciavatta e Ramos (2011, p. 37),

[...] do humanismo na perspectiva histórico-dialética, no sentido de que a produção da existência humana é uma obra do próprio ser humano em condições objetivas, enfrentadas e transformadas por ele próprio. Esse universo “humano” é o universo do trabalho, da ciência e da cultura.

Frigotto (1988) também destaca essa possibilidade, todavia enfatiza a necessidade de superação dos dualismos que marcaram a história brasileira, como: particular-geral, teórico-prático, técnico-político, técnica-humanidades. Considerando os aspectos observados e a imprevisibilidade do entendimento do trabalho em seu sentido ontológico, o próximo subcapítulo discorrerá sobre a perspectiva da educação e trabalho no Brasil com um enfoque nas mulheres.

### 3.3 EDUCAÇÃO E TRABALHO: UM OLHAR PARA AS MULHERES

Os processos de dualidade na educação e no trabalho foram e ainda são uma constante presente na sociedade brasileira, aspecto que também pode ser observado

na educação e no trabalho femininos, como veremos adiante. O desenvolvimento de ambos os processos ocorreu de maneira diferenciada entre as classes sociais e entre mulheres e homens.

A exigência do trabalho feminino no Brasil – trabalho que extrapola o espaço privado do lar – é bastante recente, porém Saffioti (2013) afirma que as mulheres contribuíram em todas as épocas e lugares para a subsistência de sua família e para criar a riqueza social. Ao mencionar essa contribuição, a autora chama a atenção para os trabalhos que ao longo da história foram se tornando invisíveis do ponto de vista econômico. Considerando esses aspectos, é possível citar o trabalho escravo realizado pelas mulheres negras e indígenas nos períodos Colonial e Imperial<sup>10</sup>, além do trabalho doméstico desempenhado cotidianamente por muitas mulheres. Esse último revela ainda dualidade de gênero, pois socialmente o trabalho doméstico é entendido como essencialmente feminino:

O registro da separação entre a esfera produtiva e a do trabalho doméstico revela, então, as razões da invisibilidade dos “afazeres domésticos” no plano simbólico e cultural, por serem considerados “trabalho complementar, acessório e ajuda”, atividades naturais do sexo feminino (ALVES, 2013, p. 248).

Essa premissa acabou influenciando a educação e conseqüentemente a educação feminina, “[...] herdeira da experiência europeia, forjada sob a marca da perspectiva cristã” (SEVERINO, 2006, p. 295), e exerceu grande influência nos três primeiros séculos da história brasileira. Ao longo dos séculos XVIII e XIX, a educação feminina no Brasil permaneceu restrita ao aprendizado dos cuidados com a casa, do marido e dos filhos. Esse é um legado construído no Período Colonial, quando a educação das mulheres praticamente inexistia e se limitava à aprendizagem das prendas domésticas (SAFFIOTI, 2013).

O descaso com a educação feminina foi influenciado pela ideologia da Igreja, que estabelecia processos hegemônicos a fim de reforçar esses valores então dominantes, com os objetivos de controle e evangelização. As mulheres eram entendidas como seres inferiores, que necessitavam de uma vigilância constante dos pais ou maridos e de um forte papel moralizador da Igreja, pois a sexualidade feminina era atrelada ao pecado:

---

<sup>10</sup> Para saber mais, sugiro a leitura do livro *Minha história das mulheres*, escrito por Michelle Perrot (2007), e *A mulher na sociedade de classes*, de Heleieth Saffioti (2013).

A mulher carregava o peso do pecado original e por isso, sobretudo sua sexualidade, devia ser vigiada muito de perto. Repetia-se como algo ideal, nos tempos coloniais, que havia apenas três ocasiões em que a mulher poderia sair do lar durante toda sua vida: para se batizar, para se casar e para ser enterrada (ARAÚJO, 1997, p. 49).

Ribeiro (2003) explica que, a partir do século XVII, com a criação dos conventos no Brasil, esses espaços se tornaram uma opção para a educação feminina, nos quais ocorria o ensino de leitura, escrita, música e trabalhos domésticos. Entretanto, conforme destaca Saffioti (2013, p. 243), “esse recurso parece ter sido empregado muito mais por iniciativa do homem que da mulher”, pois o internamento das filhas nos conventos proporcionava aos pais uma alternativa de esquivar-se de uma eventual divisão de riquezas ocasionada pelo casamento das filhas, constituindo-se também como um local apropriado para a destinação das moças que apresentassem alguma conduta inapropriada (SAFFIOTI, 2013).

No Período Imperial, a dualidade educacional continuou fazendo-se presente na realidade brasileira, pois, mesmo com a previsão de instrução primária gratuita à população em idade escolar na Constituição de 1824 (SHIGUNOV NETO, 2015), essa premissa ocorreu de maneira insuficiente, evidenciando um processo de exclusão das classes menos favorecidas economicamente. Shigunov Neto (2015, p. 79) demonstra esse processo ao relatar que “a clientela das escolas, primária e secundária, no período imperial se compunha, quase exclusivamente, pelos filhos de membros da camada média e alta da população”.

Em relação à educação feminina, Azevedo e Ferreira (2006, p. 233) contam que “até a instauração da República a grande maioria da população era analfabeta, as mulheres em maior proporção”:

Em 1827, a primeira lei imperial sobre ensino determinou a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos, estabelecendo a criação de escolas para meninas, nas quais aprenderiam a ler e a escrever, fazer as quatro operações aritméticas, além de costurar e bordar. A instrução secundária seria oferecida apenas para a população masculina, da qual se esperava que prosseguisse os estudos em nível superior, o que não era racional nem compatível com a posição da mulher, uma vez que não se esperava dela o ingresso no mercado de trabalho (AZEVEDO; FERREIRA, 2006, p. 233).

Azevedo e Ferreira (2006) revelam que durante o Período Imperial brasileiro a diferenciação por sexo foi uma característica da educação. Saffioti (2013) auxilia nesse entendimento, ao lembrar que, mesmo sendo a primeira legislação a conceder

às mulheres o direito à instrução, a lei imperial de 1827 também serviu como um instrumento de discriminação dos sexos, admitindo “[...] as meninas nas escolas de primeiro grau, ou seja, nas pedagogias, reservando os níveis mais altos – liceus, ginásios e academias – para a população masculina” (SAFFIOTI, 2013, p. 275-276). O mesmo é reafirmado por Almeida (2006), que confirma a ocorrência dessa dinâmica nas grandes fazendas no interior da província. A autora salienta que, inicialmente, as meninas e os meninos aprendiam as primeiras letras, mas após determinado período o conhecimento se distribuía de forma diferenciada, sendo oferecida aos meninos a oportunidade de aprendizagem de latim, francês e geometria, enquanto às meninas se reservava a aprendizagem de atividades do mundo doméstico (ALMEIDA, 2006).

Diante desse panorama, é necessário chamar a atenção para o protagonismo de Nísia Floresta<sup>11</sup> nesse período, que fundou em 1838 o Colégio Augusto, no Rio de Janeiro, exigindo o direito de acesso feminino no campo do saber e desafiando uma cultura em que as mulheres não eram valorizadas (ROSA, 2012a). Mesmo tendo contestado a dominação masculina e as diferenças de gênero, Nísia não projetava a modificação do papel da mulher na sociedade, pois “suas escolas para meninas tinham uma filosofia cristã conservadora e eram conservadoras” (ROSA, 2012a, p. 98), no entanto os conhecimentos oferecidos às meninas ampliaram-se, incluindo o ensino de línguas, música, dança, história, geografia, matemática, desenho e costura, pois Nísia Floresta não concordava que as únicas atividades apropriadas para as mulheres fossem a costura e os trabalhos domésticos (ROSA, 2012a).

Apesar do protagonismo de Nísia Floresta no Período Imperial e a perda de hegemonia da Igreja na transição do império para a república, a instrução feminina continuava a ser desconsiderada socialmente. Além disso, as mulheres eram impedidas de ocupar alguns espaços sociais e até mesmo de saírem desacompanhadas. Ou seja, o caráter de vigilância continuava presente, os pais seguiam educando suas filhas em casa com professores(as) particulares, e a preparação para o casamento ainda era objetivo fundamental.

No início do século XX, após o término da Primeira Guerra Mundial, um novo estilo de vida começou a ser delineado em torno dos novos valores burgueses. Essa mudança começou a acontecer especialmente por conta da aceleração da

---

<sup>11</sup> Para saber mais informações a respeito de Nísia Floresta, consultar a tese de Graziela Rinaldi da Rosa (2012b), *Transgressão e moralidade na formação de uma “matrona esclarecida”: contradições na filosofia da educação nisiana*. Ver referências.



industrialização e da urbanização das cidades, sobretudo nas maiores em população<sup>12</sup>, por consequência da constituição ainda inicial do capitalismo. As transformações culturais, políticas e econômicas que estavam ocorrendo se estenderam à sociedade, à família e à mulher, abalando os valores tradicionais familiares, permitindo a superação das “[...] fronteiras da vida privada para a esfera pública, rompendo o isolamento do mundo doméstico no qual as mulheres eram confinadas” (AZEVEDO; FERREIRA, 2006, p. 218), porém 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 se afinavam profissões ligadas à saúde, como enfermeira ou parteira” (ALMEIDA, 2006, p. 71, grifo do original).

Essa mulher moderna começou a buscar trabalho, a frequentar lugares até então não permitidos, começando a luta pelos direitos jurídicos e civis, porém ainda em uma posição não equivalente à do homem. Nesse período, apesar de a educação e de o trabalho femininos serem apregoados como uma necessidade para o progresso e a civilização do país, a estrutura de desigualdade continuava, e no plano jurídico as mulheres permaneciam dependentes em relação aos homens, subordinadas à autoridade do pai ou do marido:

A educação, que se pretendia igual para os dois sexos, na realidade diferenciava-se nos seus objetivos, pois, de acordo com o ideário social, o trabalho intelectual não devia fatigar o sexo feminino, nem se constituir num risco a uma constituição *frágil e nervosa*. O fim último da educação era preparar a mulher para o serviço doméstico e o cuidado com o marido e os filhos. A mulher educada dentro dessas aspirações masculinas seria uma companhia mais agradável para o homem, que transitava regularmente no espaço urbano, diferentemente da prática do período colonial, com seu recolhimento e distanciamento do espaço de sociabilidade. A mulher-mãe deveria ser pura e assexuada, e nela repousariam os mais caros valores morais e patrióticos (ALMEIDA, 2006, p. 71, grifo do original).

Ainda que a Igreja nesse período tivesse perdido seu espaço hegemônico, os valores morais no tocante à educação feminina seguiram vivos na sociedade brasileira, pois o modelo de mulher forjado no último século,

[...] inspirado nos arquétipos do cristianismo, espalhava a cultura vigente instituindo formas de comportamento em que se exaltavam virtudes femininas como castidade e abnegação, forjando uma representação simbólica de mulher por meio de uma ideologia imposta pela religião e pela sociedade, na

---

<sup>12</sup> Nas cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro.

qual o perigo era principalmente representado pela sexualidade. Essa ideologia vai desqualificar a mulher do ponto de vista profissional, político e intelectual (ALMEIDA, 2006, p. 68).

Porém não se pode negar que o estabelecimento de uma educação laica, com o advento da república, tenha sido fundamental para o início de uma mudança na educação feminina, passando da prioridade dos princípios morais e de preservação da família para a transmissão de conhecimentos científicos até então negados pela ideologia católica.

Após a Conferência Nacional de Educação de 1931 e a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, a educação pública começou a ser entendida como um instrumento para que a sociedade brasileira alcançasse seu objetivo de reconstrução social. De acordo com Azevedo e Ferreira (2006, p. 240), “[...] as políticas educacionais ao mesmo tempo em que cogitavam a escolarização universal em nível primário também propunham formas especializadas de escolarização, definidas conforme a classe social e/ou o gênero dos indivíduos”. Para atender aos objetivos da universalização primária da educação demandada pela Escola Nova, passou a se dar mais incentivo à educação feminina. Nessa época então foram criadas as escolas normais, principalmente para a profissionalização das mulheres que desejavam ser professoras, frequentadas especialmente por jovens provenientes da classe média alta (ALMEIDA, 2006).

O magistério foi uma alternativa para a educação feminina, porque já era uma profissão aceita socialmente, porém observa-se que em grande medida esse olhar sobre as mulheres continuava se dando em relação ao “cuidado” e as mulheres eram indicadas para modelar a infância patriótica. De acordo com Almeida (2006, p. 74), “compunha-se assim um cenário no qual a educação feminina passou a ser importante, devidamente atrelada, em todos os níveis, à destinação natural das mulheres para lecionar e sempre em estreita relação com o universo doméstico”.

Ainda sob o contexto da Escola Nova, foi desenvolvido um ramo para a educação profissional que “[...] contemplava escolas profissionais para mulheres, oferecendo cursos que incluíam a capacitação técnica em atividades domésticas, comerciais, artísticas e pedagógicas” (AZEVEDO; FERREIRA, 2006, p. 240). Nesse período, foram criadas a Escola Profissional Feminina de Curitiba, em 1917, a Escola Profissional Paulo de Frontin, em Brasília, no ano de 1919, a Escola Profissional Feminina Nilo Peçanha, na cidade de Campos (RJ), em 1922, e a Escola Profissional

Feminina de Florianópolis em 1935, destinadas ao público feminino menos favorecido economicamente. Para a época, foram considerados fatos extraordinários:

[...] ao mesmo tempo em que se difundia uma nova representação da “dona-de-casa” e da “mãe de família” também se promovia a efetiva escolarização e profissionalização de parcela da população feminina em uma escala sem precedentes. Além de “boas futuras mães e esposas”, as escolas de formação profissional também lançavam na esfera pública operárias, peritas ou professoras especializadas em técnicas industriais, comerciais, artísticas e domésticas, fato até então inédito (AZEVEDO; FERREIRA, 2006, p. 241).

Ao contrário do que acontecia com os ensinos primário, normal e profissional, até 1930 houve pouco investimento no ensino secundário – atualmente entendido como ensino médio –, afinal se tratava de um nível de ensino extremamente elitizado para a época, pois não existia uma rede de escolas secundárias, conforme apontado por Azevedo e Ferreira (2006). Esse período carrega as heranças adquiridas do Período Imperial, no qual dois sistemas de ensino se contrapõem: “[...] o sistema primário, normal e técnico-profissional, de um lado, e o sistema secundário e superior do outro. Constituindo o primeiro o sistema de educação popular e o segundo o sistema de educação da elite” (SAFFIOTI, 2013, p. 304).

O golpe de 1937, que instituiu o Estado Novo, inaugurou uma fase política de contestações democráticas, alterou a política educacional ao consolidar o dualismo em uma escola para as elites com elevado padrão educativo e para as classes populares o preparo para o trabalho por meio do ensino profissionalizante (ALMEIDA, 2006). O Estado tornou-se extremamente elitista e autoritário, pois objetivava por meio da utilização do sistema educacional a dominação dos segmentos populares, utilizando um falso consenso para conquistar a hegemonia. Almeida (1998, p. 203) ressalta que, nesse período, as mulheres “[...] já eram maioria no magistério detinham, do ponto de vista social, uma imagem dessexualizada e sacralizada, ao incorporarem a maternidade e o papel de guardiãs da moral da família e da pátria”. Em 1942, o dualismo no ensino secundário ficou ainda mais evidente mediante a Lei Orgânica do Ensino Secundário de Gustavo Capanema:

[...] o sistema educacional deveria corresponder à divisão econômico-social do trabalho, que incluía também a distinção por gênero. Desse modo, a cada classe ou grupo social deveria corresponder um tipo específico de escola coerente com as funções sociais atribuídas a cada um deles (AZEVEDO; FERREIRA, 2006, p. 248).

Tomando como cenário o fim da Segunda Guerra Mundial e de maneira contundente o golpe civil e militar de 1964, consolidou-se nesse processo o capitalismo no Brasil, conforme apontado por Severino (2006). A ideologia burguesa que dominava o período, aliada ao regime civil e militar na forma de um governo autoritário, empregava uma visão tecnicista da educação, buscando sintonizar o sistema educacional com o modelo de desenvolvimento econômico do país. A classe média passou a considerar o trabalho feminino como um modo de alcançar mais bem-estar social, reforçando a profissão de professora como a mais adequada aos interesses sociais, afinal era necessário disseminar a ideologia de segurança nacional em razão da necessidade de desenvolvimento do país. Na época, era

[...] imprescindível a existência da ordem, do disciplinamento do corpo social e da Segurança Nacional. Trata-se de um Estado autoritário que açambarque múltiplas funções, desde a intervenção e regulação da esfera econômica – conduzindo o processo de industrialização – até a educação “cívica” do povo (GERMANO, 1994, p. 44-45).

Nesse contexto, a educação voltou-se para a formação profissional, visando à preparação de mão de obra técnica. Por meio do lema “Ordem e Progresso”, o autoritarismo disciplinador formaria cidadãos(ãs) pacíficos(as) e ordeiros(as) para atender às necessidades do sistema econômico. Foi nesse período que ocorreram a reforma universitária, em 1968, e a obrigatoriedade de profissionalização nos cursos de segundo grau e no ensino de crianças de 7 a 14 anos, em 1971.

No fim do século XX, após o estabelecimento oficial do fim da ditadura civil e militar no Brasil, os direitos educacionais foram reforçados, com a aprovação da Constituição Federal de 1988. Nos anos seguintes, realizaram-se várias reformas educacionais, especialmente para o atendimento das recomendações internacionais em que o Brasil era signatário, caracterizando políticas sociais de caráter neoliberal. Davis, Campos e Esposito (2002, p. 4) explicam que, no Brasil, essas reformas incidiram

[...] sobre várias dimensões do sistema: legislação, financiamento, organização das redes, currículo, material didático, formas de participação da comunidade, maior autonomia das unidades escolares, treinamento de professores, informatização, introdução de sistemas de avaliação, e assim por diante.

Dessa forma, ao longo da primeira década de 1990 importantes legislações

foram aprovadas, como a LDBEN e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Além disso, ocorreu a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), de acordo com as recomendações das organizações internacionais.

Esse panorama histórico e cultural, alicerçado pelas mudanças econômicas e políticas das últimas décadas, adentrou no século XXI, influenciando o campo educacional, o mundo do trabalho e a vida das mulheres brasileiras. Atualmente, segundo dados do IBGE (2010), a expectativa de vida das mulheres aumentou e houve redução no número de filhos. O documento *Estatísticas de gênero* ressalta que, “do total de famílias únicas e famílias conviventes principais que residiam em domicílios particulares, em 2010, 37,3% tinham a mulher como responsável pela família” (IBGE, 2014, p. 63). O documento mostra que houve redução nas taxas de analfabetismo, com maior taxa apenas nas mulheres com mais de 60 anos, representando, segundo o documento, importante avanço na escolarização feminina (IBGE, 2014).

Em razão da expansão do sistema educacional brasileiro, elevou-se a taxa de frequência escolar de meninos e meninas da faixa etária de 6 a 14 anos. Já no ensino médio, pode ser observada proporção maior de mulheres (54,7%) se comparada com a de homens (45,3%). A superioridade feminina também é verificada no ensino superior, representando 57,1% dos(as) estudantes da faixa etária de 18 a 24 anos (IBGE, 2014). Esses dados apontam grandes conquistas femininas, porém é necessário dizer que em muitos aspectos as desigualdades continuam ocorrendo. Sobre isso, o documento *Estatísticas de Gênero* destaca:

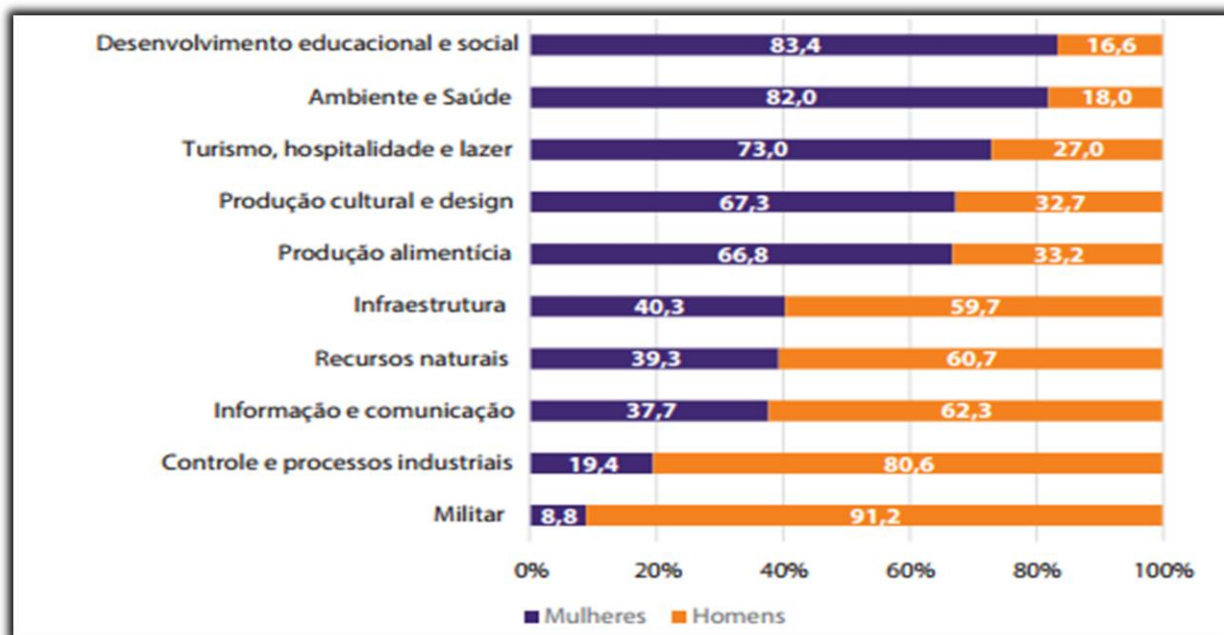
[...] áreas gerais de formação nas quais as mulheres de 25 anos ou mais de idade estão em maior proporção, isto é, Educação (83,0%) e Humanidades e Artes (74,2%), são justamente aquelas que registram os menores rendimentos médios mensais entre as pessoas ocupadas [...] independentemente do setor onde essas pessoas trabalhem (IBGE, 2014, p. 107).

Corroborando com esse entendimento, o Reaseam: Relatório Anual Socioeconômico da Mulher revela que, em níveis populacionais atualmente, o número de mulheres é superior ao de homens, com prevalência também no número de eleitoras femininas, no entanto em cargos de liderança política elas estão em menor

número. Em cargos diretivos de atividade econômica, há número reduzido de mulheres, principalmente nos setores agrícola e de construção. Já nas áreas de educação, saúde e serviços sociais, elas representam 65,6% dos cargos diretivos, e nos setores de alojamento e alimentação, 44% (BRASIL, 2015b).

No ensino profissional o documento também comprova desigualdades, pois, apesar de o percentual de matrícula e de conclusão feminina ser maior do que o dos homens, as mulheres continuam concentrando suas escolhas “[...] em algumas áreas consideradas tipicamente femininas de acordo com a divisão sexual do trabalho, associadas a tarefas de cuidado e de reprodução, como as áreas de educação e da saúde” (BRASIL, 2015b, p. 24-25). Os dados também demonstram de maneira especial a baixa procura pelas áreas militares e de controle e processos industriais, conforme se vê no gráfico elaborado pelo Relatório Anual Socioeconômico da Mulher (BRASIL, 2015b, p. 25):

**Gráfico 7** – Distribuição por sexo das matrículas em cursos profissionalizantes no Brasil em 2012



Fonte: BRASIL (2015b).

Mais do que apresentar um panorama sobre a distribuição de matrículas relativas ao sexo, o gráfico evidencia o reflexo da invisibilidade feminina no campo científico e tecnológico construído ao longo da história. O patriarcado, como vimos, além de contar uma história das mulheres sob o viés masculino, determinou com suas regras e normas os lugares a serem ocupados pelas mulheres na sociedade,

projetando seus ideais nos espaços da educação e do trabalho, bem como da ciência e da tecnologia.

A educação profissional, especialmente a realizada nos Institutos Federais de Educação, considera a ciência e a tecnologia<sup>13</sup> indispensáveis para a formação humana, visto que, associadas ao trabalho e à cultura, são entendidas como determinantes para a constituição de sujeitos críticos e atuantes na transformação social (BRASIL, 2007). No entanto, haja vista o referencial androcêntrico, os conceitos de ciência e tecnologia estão correlacionados, envoltos pelo pensamento racional, experimental e neutro (CASCAES; SOUZA; CARVALHO, 2005). A razão implicada nesse “fazer ciência e tecnologia” não é do ponto de vista do discurso patriarcal entendida como um atributo feminino, visto que outras características como a emoção e a sensibilidade, por exemplo, foram proclamadas e atribuídas à “natureza feminina”, servindo como mecanismos de ocultamento das mulheres nesse “fazer ciência”. No entanto como dizer que as mulheres não fazem ou não fizeram ciência se dominam e dominaram outros campos do conhecimento? Não se trata, portanto, do tipo de ciência mais valorizada socialmente, considerando que o mundo da ciência, conforme apontado por Harding (1993), se impõe como uma teoria totalizante que serve para explicar tudo? Para responder a essas perguntas, remetemos nosso olhar à reflexão realizada por Rosa (2012a, p. 28):

[...] sempre houve mulheres que construíram saberes e agiram no seu tempo, construindo uma história. Dessa maneira, posso dizer que a ciência muitas vezes é machista, mas não que ela é masculina e/ou feminina. Se afirmo que ela é masculina, estou negando todas as mulheres que fizeram parte de diversas áreas científicas, seja nas artes, na filosofia, na literatura, na química, na física, na matemática, e em outras áreas. E, se digo que ela é feminina, estou fazendo o mesmo.

Rosa (2012a) afirma que a ciência não é masculina, mas sim machista e patriarcal. Logo, não se trata da ineficiência feminina do uso da razão no “fazer ciência e tecnologia”, porque em outros campos do conhecimento, e não só nas ciências exatas, a racionalidade também se faz presente. As cientistas do passado, por exemplo, protagonizaram ações no campo científico e tecnológico, entretanto foram ocultadas pelo discurso patriarcal, sobretudo porque não possuíam direito à propriedade. Por isso,

---

<sup>13</sup> Nesta pesquisa os conceitos de ciência e tecnologia são entendidos como produção do conhecimento que visam a partir da ação consciente, promover a satisfação das necessidades humanas.

[...] as patentes de suas invenções saíam no nome do pai, marido ou de algum outro parente. Também os inventos relacionados à esfera doméstica e da criança, realizados pelas mulheres, não eram contados como desenvolvimentos tecnológicos (SPANGER; CASCAES; CARVALHO, 2009, p. 135).

O reflexo desse panorama histórico revela-se nos espaços de educação profissional, nos quais algumas profissões ainda não detêm número expressivo de matrículas femininas, conforme pôde ser observado anteriormente no *Relatório Anual Socioeconômico da Mulher* (BRASIL, 2015b). Esses dados apontam a necessidade de políticas públicas que favoreçam o acesso e a permanência feminina na educação profissional e sua visibilidade no mundo científico.

Nesse sentido, em 2005 a Secretaria Especial de Política para as Mulheres lançou o Programa Mulher e Ciência, em parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério da Educação e a Organização das Nações Unidas (ONU), com o objetivo de estimular a produção científica feminina. Esse programa se constitui em quatro ações: o Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero; o Edital Relações de Gênero, Mulheres e Feminismos; o encontro Pensando Gênero e Ciências; e o Edital Meninas e Jovens Fazendo Ciência, Tecnologia e Inovação, cujo propósito é a ampliação do número de mulheres nas carreiras científicas e tecnológicas.

A Secretaria Especial de Política para as Mulheres ainda desenvolve outras ações, como o curso Gênero e Diversidade na Escola, para inserção desse debate no currículo escolar, e o curso Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça, ambos realizados em parceria com o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). O CNPq, objetivando visibilizar as mulheres cientistas ao longo da história, publicou em 2006 a primeira edição do livro *Pioneiras da ciência no Brasil*<sup>14</sup>. No conjunto de todas as edições, homenageou cerca de 70 pesquisadoras, lançando em 2016 sua sexta edição.

No Ministério da Educação, o Programa Mulheres Mil<sup>15</sup> merece ser destacado por sua abrangência nacional. Criado em 2011 pela Portaria n.º 1.015, vem sendo executado pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O

---

<sup>14</sup> No site <http://cnpq.br/web/guest/pioneiras-da-ciencia>, pode ser encontrada a biografia de inúmeras mulheres cientistas brasileiras, como: Heleieth Saffioti, Nísia Floresta, Lucilia Tavares, Dulce Whitaker, entre outras.

<sup>15</sup> Para mais informações, indico a leitura dos livros *Mulheres Mil: do sonho à realidade* (BRASIL, 2011c) e *Mulheres Mil na Rede Federal: caminhos da inclusão* (BRASIL, 2011b). Ver referências.



programa prevê cursos profissionalizantes (cursos de formação inicial e continuada – FIC – de 160 horas) às mulheres em situação de vulnerabilidade, nos quais são discutidos temas relativos aos direitos femininos, empreendedorismo, saúde, entre outras temáticas.

É possível observar que nos últimos anos foram desenvolvidas ações para a promoção da visibilidade feminina nas ciências e na educação profissional, no entanto não encontramos políticas públicas voltadas à formação profissional feminina destinada às outras modalidades da educação profissional, como os cursos de oferta integrada, por exemplo, evidenciando, dessa forma, a necessidade de continuidade de ações nessa área.

Tendo como intuito refletir sobre a inserção feminina em cursos de educação profissional, o próximo capítulo discorrerá a respeito das experiências femininas nesse espaço, por meio da voz de estudantes mulheres que frequentam ou frequentaram cursos técnicos no IFSC *Campus* Joinville.

#### 4 A INSERÇÃO FEMININA NO IFSC CAMPUS JOINVILLE

*“Os velhos, as mulheres, os negros, os trabalhadores manuais, camadas da população excluídas da história ensinada na escola, tomam a palavra. A história, que se apoia unicamente em documentos oficiais, não pode dar conta das paixões individuais que se escondem atrás dos episódios”*  
(BOSI, 2003, p. 15).

A história que será tecida neste capítulo tratará sobre paixões, escolhas, desejos e desafios escondidos atrás dos episódios diários vivenciados por oito mulheres que frequentam ou frequentaram cursos de Mecânica e Eletroeletrônica no IFSC *Campus* Joinville. Assim como nos provoca Bosi (2003), as mulheres entrevistadas tomam a palavra, ressignificando a história oficial por meio da sua própria voz e de suas percepções sobre o cotidiano. Mulheres que revelam mediante suas narrativas memórias e lembranças individuais que evidenciam os significados socialmente construídos:

[...] o modo de lembrar é individual, tanto quanto social: o grupo transmite, retém e reforça as lembranças, mas o recordador, ao trabalhá-las, vai paulatinamente individualizando a memória comunitária e, no que lembra e como lembra, faz com que fique o que signifique (BOSI, 2015, p. 31).

No entanto, antes de adentrar nesses episódios e nas memórias construídas com base nas vivências femininas, faz-se necessário realizar uma breve apresentação de cada mulher entrevistada. Tendo como objetivo a preservação da identidade nominal das estudantes, optou-se pela atribuição de nomes fictícios inspirados em mulheres que tiveram significativa representação social no Brasil e no mundo. Mulheres que lutaram, que resistiram aos padrões socialmente estabelecidos e que inspiraram tantas outras. São elas: Elza, Nísia, Frida, Cora, Victória, Carmen, Maria e Sonja<sup>1</sup>.

Todas as participantes são do sexo feminino, têm idades entre 18 e 22 anos e são residentes no município de Joinville. Elas ingressaram no IFSC no período de 2011/1<sup>2</sup> a 2014/1 e, por conta do movimento dinâmico que a vida proporciona, após a

---

<sup>1</sup> Nomes fictícios inspirados em Elza Furtado Gomide, Dionísia Gonçalves Pinto, Magdalena Carmen Frieda Kahlo y Calderón, Anna Lins dos Guimarães Peixoto Bretas, Veridiana Victória Rossetti, Carmen Portinho, Maria da Conceição de Almeida Tavares e Sonja Ashauer.

<sup>2</sup> Período em que iniciou a primeira turma dos cursos com forma de oferta integrada.

realização das entrevistas algumas estudantes concluíram o curso. Esse movimento fluido e irresistível da vida humana oportunizou o desejo de conquista de novos sonhos a essas mulheres, e, assim, algumas delas (concluintes e desistentes do curso) experimentam os espaços da graduação, como Nísia (Letras), Carmen (Engenharia Elétrica), Frida (História) e Maria (Ciências Contábeis). Esses sonhos também acompanham as estudantes que continuam frequentando o IFSC, a exemplo de Cora, que estuda para o vestibular, que quer cursar Letras. O mesmo acontece com Sonja e Victória, que pretendem graduar-se em Engenharia Elétrica, e com Elza, que cursa Engenharia Mecânica concomitantemente ao curso técnico do IFSC.

Além dos sonhos relacionados à busca pelo conhecimento, outras características comuns podem ser observadas entre as oito estudantes entrevistadas. Com exceção de uma delas, todas estudaram no ensino fundamental em escolas públicas municipais e/ou estaduais, e a maioria reside com os pais. Contudo, como cada história de vida é única, cheia de singularidades e especificidades, é preciso destacá-las de forma mais detalhada.

Bosi (2003) acentuou no início deste capítulo a ausência das mulheres na história. Por isso, como maneira de valorizar uma história invisibilizada, simultaneamente ao delineamento das primeiras aproximações com as histórias de vida das estudantes, serão apresentadas as mulheres que inspiraram os codinomes utilizados nesta pesquisa.

*Elza Furtado Gomide* (1925-2913) é paulista, estudou física e mais tarde matemática, tornando-se a primeira mulher no Brasil a realizar o curso de doutorado na área. Foi uma grande apaixonada pela matemática, atuando como professora e pesquisadora durante 50 anos na Universidade de São Paulo (USP) (MELO; RODRIGUES, 2006). Em homenagem ao seu pioneirismo, foi atribuído a uma das estudantes o codinome *Elza*. Assim como a protagonista já anunciada, Elza é apaixonada pela área de exatas e também recebeu de seu pai grande apoio na escolha da profissão. A estudante tem 18 anos e mora com o pai, madrasta e irmãos no bairro Vila Nova. Sua mãe faleceu quando a estudante tinha 4 anos de idade. No momento, dedica-se exclusivamente aos estudos e sonha em se profissionalizar na área de Engenharia Mecânica. Em 2014, participou do processo seletivo para o curso técnico concomitante em Mecânica e atualmente frequenta o quarto módulo do curso no período noturno. A conclusão deveria ter ocorrido no segundo semestre de 2015, porém a jovem acabou reprovando em algumas disciplinas, pela dificuldade de

conciliar o curso técnico com a graduação em Engenharia Mecânica, realizada em outra instituição de ensino desde o início de 2015.

*Dionísia Gonçalves Pinto (Nísia Floresta)* nasceu em Papari, no Rio Grande do Norte, em 1810, falecendo na Normândia em 1885. Educadora, é considerada uma das primeiras feministas brasileiras ao lutar pela educação de qualidade para as mulheres no século XIX. Apesar de essa época apresentar condições desfavoráveis para as mulheres, ela escreveu sobre os direitos femininos e criou duas escolas para meninas (ROSA, 2012b). A estudante que tem a honra de utilizar o codinome *Nísia* aqui tem 19 anos e concluiu o curso técnico integrado em Eletroeletrônica no IFSC no segundo semestre de 2015. Na época da entrevista a jovem frequentava o último módulo do curso e estava prestes a concluí-lo. Morava com a mãe e os irmãos no bairro Costa e Silva, pois seu pai falecera quando a estudante tinha 2 anos de idade. Estudou em escolas públicas e privadas e atualmente está fazendo faculdade de Letras em Curitiba, sonhando em seguir a carreira de pesquisadora na área. Ainda quando estudante do IFSC, tinha participação ativa nos movimentos estudantis e feministas promovidos na escola e, por isso, a aproximação com Nísia Floresta.

*Magdalena Carmen Frieda Kahlo y Calderón (Frida Kahlo)* nasceu em 1907 no México e faleceu em 1954 no mesmo país. Considerada uma das maiores pintoras do século XX, retratou em seus trabalhos superações e sofrimentos vivenciados por ela, tornando-se símbolo do feminismo e da liberdade. *Frida* é como será chamada uma das mulheres que concedeu seu depoimento. A estudante tem 18 anos e reside com os avós, a irmã e o tio. O pai de Frida faleceu durante a infância da jovem, que contou ainda com uma história de abandono da mãe. Segundo suas lembranças, até o ensino médio sempre estudou em escola pública e atualmente cursa graduação em História em uma instituição de ensino particular, exercendo atividades profissionais em uma loja de roupas. Ingressou no IFSC no primeiro semestre de 2013, desistindo no quinto módulo do curso integrado em Mecânica. Ela sonha em ser professora e cursar Ciências Sociais futuramente. Assim como Frida Kahlo, a militância feminista faz parte da vida da estudante aqui denominada de *Frida*. Foi uma das pioneiras no lançamento do Grêmio Estudantil do IFSC, prosseguindo com a militância no ensino médio e na faculdade, participando de vários coletivos feministas após a desistência do curso do Instituto Federal.

*Anna Lins dos Guimarães Peixoto Bretas (Cora Coralina)* nasceu em 1889 em Goiás e faleceu em Goiânia em 1985. É considerada uma das mais importantes

escritoras brasileiras. De acordo com Reis (2011), Cora Coralina tinha pouca instrução, mas era muito observadora. O livro *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais* foi enviado à Carlos Drummond de Andrade, que, por meio de uma crônica, transformou Cora Coralina num fenômeno. Em sua homenagem, *Cora* é um dos codinomes utilizados nesta pesquisa e, assim como Cora Coralina, a estudante também apresenta grande amor pela literatura e pelas palavras. Tem 18 anos, reside com o pai e a mãe no bairro Iririú, sempre estudou em escola pública e sonha formar-se em Letras. Ingressou no IFSC no primeiro semestre de 2013 e, no momento, cursa o oitavo módulo do curso integrado em Eletroeletrônica no período vespertino, dedicando-se exclusivamente aos estudos. Participa ativamente de vários movimentos sociais, incluindo o Grêmio Estudantil da escola.

*Veridiana Victória Rossetti (Victória Rossetti)* nasceu em 1918 no município de Santa Cruz das Palmeiras (SP) e faleceu na cidade de São Paulo em 2010. Foi a primeira mulher no estado a formar-se em Agronomia e a segunda no Brasil. Exerceu toda a sua carreira científica no Instituto Biológico de São Paulo, desenvolvendo estudos que lhe possibilitaram reconhecimento internacional (MELO; RODRIGUES, 2006). A estudante que representará Veridiana Victória Rosseti chamada nesta investigação de *Victória* manteve, assim como a nossa homenageada, contato muito próximo com a área de trabalho dos familiares (pai e avô) durante a infância. A estudante tem 22 anos e uma história marcada pela separação dos pais ainda quando criança. Na infância residia com seu pai na cidade de São Francisco do Sul (SC), mudando para Joinville em 2002. Após a mudança de município, passou a residir com sua mãe no primeiro momento e, logo depois, com o namorado. Sempre estudou em escola pública e hoje em dia se dedica exclusivamente aos estudos. Ela também possui experiências profissionais anteriores na área de eletroeletrônica. Ingressou no IFSC no primeiro semestre de 2014 e está cursando o quarto módulo de Eletroeletrônica concomitante no período noturno. A conclusão de seu curso estava prevista para o segundo semestre de 2015, todavia, por causa de intercorrências de mudança de moradia, precisou trancar a matrícula<sup>3</sup> por um tempo. Tem o desejo de trabalhar com instalação elétrica e prosseguir os estudos nessa área, cursando a graduação em Engenharia Elétrica após o término do curso técnico.

*Carmen Portinho* nasceu em Mato Grosso do Sul em 1903 e faleceu no Rio de

---

<sup>3</sup> Trancamento de matrícula: processo em que o (a) estudante solicita uma pausa no curso sem perder o vínculo com a Instituição.

Janeiro em 2001. Foi engenheira, urbanista e militante feminista atuando com Bertha Lutz pelo direito ao voto feminino na primeira onda sufragista no Brasil. Formou-se como engenheira civil e durante sua carreira profissional vivenciou fortes resistências masculinas, que não a impediram de seguir seus objetivos profissionais. Na década de 1930 se matriculou no primeiro curso de urbanismo do país, tornando-se uma engenheira de renome (MELO; RODRIGUES, 2006). Em comum com a estudante que recebeu o codinome *Carmen* é o sonho em formar-se em uma área considerada masculina pelo ideário social: engenharia. A estudante tem 18 anos e reside com o pai, a mãe e a irmã no bairro Costa e Silva. Não exerce atividades profissionais formais, porém já auxiliou o pai durante três meses em sua oficina. Ingressou no curso integrado em Mecânica no segundo semestre de 2012, concluindo-o em meados de 2016. Atualmente está cursando Engenharia Mecânica no IFSC *Campus* Joinville e futuramente pretende trabalhar com seu pai e estudar fora do país.

*Maria da Conceição de Almeida Tavares* é brasileira naturalizada, nascida em 1930. Em Portugal se formou em matemática, porém, ao mudar-se para o Brasil, mudou de profissão, tornando-se uma das mais importantes economistas brasileiras. Trabalhou no Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) e como professora de Economia da Unicamp e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Escreveu vários livros nessa área do conhecimento que se tornaram referência nos bancos escolares de economia (MELO; RODRIGUES, 2006). Assim como Maria da Conceição, a estudante que utilizou o codinome *Maria* em sua homenagem também vivenciou um processo de mudança de profissão. A estudante tem 18 anos, reside com a mãe, o pai e a irmã no bairro Costa e Silva. Ingressou no IFSC no primeiro semestre de 2013, desistindo do curso integrado em Eletroeletrônica quando estava no sexto módulo. Atualmente, exerce atividades profissionais em um escritório de contabilidade e cursa graduação em Ciências Contábeis em uma universidade particular. Não pretende retornar à área de eletroeletrônica e tem como sonho profissional tornar-se docente do curso em que está se graduando.

*Sonja Ashauer* nasceu em São Paulo em 1923 e teve uma vida breve, falecendo com apenas 24 anos de idade na mesma cidade. Mesmo tendo a vida interrompida por uma grave doença, Sonja foi exemplo de um protagonismo brilhante no campo de conhecimento da física, sendo a segunda mulher no Brasil a tornar-se bacharel na área e a primeira a concluir o doutorado em Física (realizado na Inglaterra), desafiando o ambiente hostil edificado para as mulheres da época (MELO;

RODRIGUES, 2006). Em sua homenagem, uma das estudantes entrevistadas recebeu o codinome de *Sonja*, porque, tal qual Sonja Ashauer, vivenciou por meio do incentivo constante do pai momentos de aproximação com a área profissional escolhida por ela desde a infância. A estudante tem 18 anos e reside com a mãe, o pai e o irmão no bairro Costa e Silva. Ingressou no IFSC no segundo semestre de 2012 e concluiu o curso recentemente, em meados de 2016. Hoje em dia exerce atividades profissionais em uma loja do ramo de eletroeletrônica e prepara-se para o vestibular de Engenharia Elétrica de outra instituição pública. Após a formação, pretende trabalhar no ramo de projetos na indústria, para posteriormente dedicar-se à carreira docente.

Nos próximos subcapítulos, as narrativas das oito mulheres entrevistadas ganharão centralidade em nossas análises, compondo um diálogo com todo o contexto de realização da pesquisa (referenciais teóricos, mapeamento de dados no sistema acadêmico e observação de campo). É necessário ressaltar que as três categorias criadas para atingir os objetivos propostos por esta pesquisa não são compostas de maneira rígida e inflexível. Por isso, será possível observar um diálogo constante entre as três categorias propostas.

#### 4.1 TEMPO, MEMÓRIAS E SENTIDOS: AS ESCOLHAS PROFISSIONAIS FEMININAS

A proposta deste subcapítulo é compreender o movimento de escolha profissional realizado pelas estudantes entrevistadas, evidenciando os motivos, as influências, dificuldades e contradições envolvidas nesse processo. Propôs-se então verificar as nuances e minúcias presentes na escolha dos cursos técnicos do IFSC *Campus Joinville* e a projeção feita por tais jovens sobre o seu futuro profissional.

Compreende-se nesta pesquisa que o processo de escolha e, conseqüentemente, o da escolha profissional não é livre dos determinantes sociais, pois, embora seja um processo aparentemente individual, está carregado de elementos da vida social, conforme descreve Bock (2010). Nessa mesma perspectiva, Klein e Silva (2012, p. 29) ressaltam que o ser humano é considerado “[...] um ser histórico, que não está dado naturalmente”, e, desse modo, “[...] não é possível o

entendimento das necessidades humanas fora do quadro dessa conformação histórico social” (KLEIN; SILVA, 2012, p. 26). Logo, a opressão vivenciada historicamente pelas mulheres após o surgimento do patriarcado, associada a outros contextos sociais vivenciados por elas, pode exercer grande influência nos processos decisórios.

[...] a ideologia dominante, as formas de trabalho, o funcionamento do mercado, o papel da educação, os valores, os grupos de pertencimento, não é algo externo ao indivíduo. Ao construir sentidos subjetivos sobre a escolha ou sobre o futuro profissional, o sujeito estará também, ao mesmo tempo, internalizando a vida social e contribuindo para a construção da subjetividade que é coletiva (BOCK, 2010, p. 48).

As reflexões realizadas por Bock (2010) levam ao entendimento de que o motivo para a escolha do futuro profissional de cada estudante entrevistada pode variar, pois contextos sociais singulares acompanham a trajetória vivenciada por cada pessoa. Mesmo incorrendo à afirmação de que as escolhas se dão pela singularidade dos sentidos produzidos pelas vivências, ao verificar as minúcias presentes nas narrativas, foi possível identificar que as estudantes nem sempre compreendem de forma clara os motivos da escolha feita por elas. É o caso de Elza, que aponta o desejo individual como principal justificativa para a escolha do curso concomitante em Mecânica:

**Foi uma escolha minha.** Meu pai, ele me apoiou. Minha família, assim, me incentivou, né. Me incentivaram a ir atrás, a fazer o curso, realmente. **Mais o interesse foi meu, eu fui atrás. Eu decidi** que realmente queria fazer um técnico, aonde eu queria fazer, e passei isso pra meu pai, **e meu pai concordou com a minha decisão** (ELZA, Entrevista I, 2015, grifos nossos).

Ao relatar que a escolha pelo curso foi sua, revelou que identifica o desejo pessoal como a principal motivação para essa escolha profissional. No início da narrativa a figura paterna surge em segundo plano, como coadjuvante, pois parece que, na sua opinião, seu pai apenas teria apoiado e concordado com a decisão já tomada por ela. No entanto, ao mesmo tempo em que nota o desejo individual, atribuindo a si mesma a responsabilidade por sua decisão pelo curso de Mecânica, no transcorrer de seu depoimento é possível observar uma contradição à fala inicial, destacando, dessa vez, a decisiva figura do pai em suas decisões:

O sonho dele também é me ver formada, e por ele ter um pouco desse contato com a área



mecânica, né? Embora ele trabalhe com a área da mecânica automotiva, a mecânica industrial que eu aprendo aqui ele também sabe. **O meu pai foi realmente determinante pra mim, na minha escolha**, no meu processo de inserção dentro da, do curso técnico e também da faculdade, **e também determinante pra que eu não desistisse** (ELZA, Entrevista I, 2015, grifos nossos).

Nesse momento da entrevista, a percepção sobre o processo de escolha realizado por ela adquiriu outro tom. Elza atribuiu ao anterior papel assumido pelo pai (espectador) uma figura atuante, demonstrando a influência positiva sobre sua escolha e permanência no curso. Essa situação ilustra a fala de Bock (2010, p. 48) a respeito do processo de constituição das escolhas profissionais:

O sujeito escolhe e essa escolha é um momento de seu processo pessoal de construção de sentidos. Mas essa construção utiliza como recurso ou matéria prima não só a irredutível existência singular dos sujeitos, suas experiências e os afetos que dedica a cada momento vivido, mas o conjunto de significações e de formas de relacionamento e produção em que acontecem e que circunscrevem as experiências vividas pelo sujeito.

A contradição deflagrada no depoimento de Elza não deve ser entendida com descrédito, pois indica como “a memória oral, longe da unilateralidade “[...] faz intervir pontos de vista contraditórios, pelo menos distintos entre eles, e aí se encontra a sua maior riqueza” (BOSI, 2003, p. 15). Ainda sobre isso, Thompson (1992) explica que ao remontar o passado existe a possibilidade que as distorções ocorram, porque as sucessivas mudanças de valores podem inconscientemente influenciar e alterar as percepções. O autor também salienta que “[...] o testemunho falado jamais se repetirá exatamente do mesmo modo. Essa autêntica ambivalência o aproxima muito mais da condição humana” (THOMPSON, 1992, p.147).

Assim como na experiência de Elza, os relacionamentos que circunscrevem as experiências vividas (BOCK, 2010) por todas as demais estudantes, especialmente observadas na influência positiva familiar, também foram verificados nas narrativas de Victória, Sonja e Carmen. Todas apontaram contato muito próximo com a área (Mecânica ou Eletroeletrônica), vivenciado sobretudo no relacionamento estabelecido com o pai durante a infância, conforme é possível identificar nas inferências a seguir:

**Eu escolhi esse curso por causa do meu pai e do meu avô**, que eles são da área de elétrica. Trabalham no Porto<sup>4</sup>, eu já trabalhei lá, e foi trabalhando lá, vendo o que meu pai faz, que eu realmente gostei. Ter ido trabalhar no mesmo local que o meu pai foi que me abriu a mente assim, no quesito: o que fazer da minha vida? Que estudos escolher?

<sup>4</sup> Victória faz referência ao Porto de São Francisco do Sul.

Porque foi lá, trabalhando lá que eu vi mesmo, que eu tive contato, que: Ah! Certo, eu quero isso! (VICTÓRIA, Entrevista I, 2016, grifo nosso).

**O meu pai é marceneiro e o meu pai é daqueles que sabem fazer de tudo em casa, sabe?** Sabe um pouco de... Sei lá... Fazer parede, de encanamento, de elétrica e de tudo. **Então eu sempre fui muito metida nessa parte.** Então, tipo, eu já sei instalar tomada desde os meus 8 anos, isso é coisa que eu aprendia. [...] Então eu já sabia, tipo, instalar tomada, trocar resistência de chuveiro, era uma parte que eu gostava. Eu me divertia muito. Daí eu pensei: eu não vou entrar direto numa faculdade, que vai que não é isso que eu quero. Aí eu pensei em primeiro fazer o técnico pra ter uma noção maior (SONJA, Entrevista I, 2016, grifo nosso).

A minha mãe ficou sabendo do IFSC e pediu pra eu vir fazer a prova, né? Daí eu era pra escolher entre eletro e mecânica, daí **o meu pai me convenceu a escolher mecânica.** Não conhecia muito sobre, sobre o curso e daí quando eu entrei aqui eu acabei gostando assim, quando eu vi a prática. Daí quando eu vi o assunto de mecânica eu acabei gostando bastante. [...] **Desde que eu era pequena ele já trabalhava com isso** assim, daí eu tinha acho que, eu não lembro a minha idade, mas ele fez um tecnólogo também, acho que em manutenção mecânica, quando eu era menor. E ele sempre teve nesse ramo assim (CARMEN, Entrevista I, 2016, grifos nossos).

As lembranças recordadas pelas estudantes anunciam o tempo e o lugar em que a escolha pela profissão foi se esboçando. Victória enfatizou a experiência de trabalho (estágio) vivenciada com o pai no porto de São Francisco do Sul como o marco decisivo para sua escolha profissional. No entanto, ao remeter um olhar sobre a história vivida por ela desde a infância, é possível perceber que as experiências com o pai a levaram até esse momento de ápice, pois o encantamento pela área já se desenhava por meio das visitas que realizava ao porto quando criança, somadas à observação dos trabalhos realizados pelo pai em casa:

Quando eu era pequena, naquela época tinha visita, visitação pro Porto. [...] Aí, tipo, meu! Fiquei muito curiosa! Aí conforme eu fui crescendo, meu pai trazendo coisas do Porto pra casa, ou até arrumava as coisas de casa e eu fui observando, não que eu entendesse muita coisa, mais eu observava e achava legal. **Aí conforme eu fui crescendo, achando legal, cada vez mais legal,** aí apareceu esse estágio no Porto que eu pude ver mesmo que era (VICTÓRIA, Entrevista I, 2016, grifo nosso).

Foi no movimento vivenciado desde a infância e do olhar liberto das exigências do mundo adulto que Victória foi ampliando suas percepções sobre a área de elétrica, como ela mesmo menciona: *“Conforme eu fui crescendo, achando legal, cada vez mais legal”* (VICTÓRIA, Entrevista I, 2016). Dias (1995, p. 74) enaltece a importância da função socializadora da família, afinal, segundo essa autora, o mundo é apresentado pela família à criança, e, por isso, “a forma como os pais dão significado aos elementos da vida ocupacional sempre estará presente no modo de um filho significar esse universo”.

Assim como Victória, na entrevista com Sonja, a influência positiva familiar sobressai durante toda a conversa representada pela figura paterna, revelando que o contato com a área de elétrica também se desenrolou desde a infância: “*Eu já sei instalar tomada desde os meus 8 anos*” (SONJA, Entrevista I, 2016). Embora pareça uma tarefa inapropriada para crianças, a estudante denotou a esses episódios características de brincadeiras, o que pode ser visto por meio da fala “*Eu me divertia muito*” (SONJA, Entrevista I, 2016). Para Sonja, o tempo e o lugar de descoberta da profissão iniciaram-se de maneira diferente do descrito por Victória, pois o modo como a jovem narrou sua história de vida acaba conferindo ao tempo da infância e das brincadeiras o momento para essa descoberta.

Na maior parte do tempo, a narrativa de Sonja indica momentos de encantamento pela área de elétrica, no entanto hesitações, incertezas e dúvidas também podem ser constatadas: “*Daí eu pensei: **eu não vou entrar direto numa faculdade, que vai que não é isso que eu quero. Aí eu pensei em primeiro fazer o técnico pra ter uma noção maior***” (SONJA, Entrevista I, 2016, grifo nosso). Sonja acabou significando o curso técnico como um meio, um caminho para possibilitar “*uma noção maior*” (SONJA, Entrevista I, 2016) sobre a área e assegurar com mais certeza as escolhas profissionais futuras que realizará, ou seja, a garota busca, ao cursar inicialmente o curso técnico, a confirmação sobre o prosseguimento ou não nessa área profissional.

As dúvidas e incertezas revelam a complexidade que está envolta à escolha profissional, evidenciando o movimento dialético intrínseco a esse processo, que se caracteriza na vivência de Sonja, por uma mescla de sentimentos de certezas e incertezas. Esse entendimento é reafirmado por Soares (2002, p. 25) quando afirma que “[...] as expectativas das pessoas quanto ao seu futuro estão carregadas de afetos, esperanças, medos e inseguranças”. A escolha profissional mostra-se, portanto, como um “[...] ato de coragem do **(da)** jovem, que escolhe, naquele momento, o que quer e o que está disposto[a] a perder. É um momento importante de construção da sua individualidade” (BOCK; AGUIAR, 1995, p. 22, grifo nosso).

Com base no entendimento de que as vivências são sempre singulares, o tempo de descoberta da profissão por Carmen também se movimentou de modo diferente do das três estudantes até agora mencionadas. Embora o contato com a área de mecânica a acompanhasse desde a infância por conta do trabalho do pai, sua narrativa revelou que o tempo de descoberta da profissão parece ter ocorrido somente

após o ingresso no curso integrado em Mecânica no IFSC: “*Não conhecia muito sobre, sobre o curso e daí quando eu entrei aqui eu acabei gostando, assim, quando eu vi a prática*” (CARMEN, Entrevista I, 2016).

Sua fala sugeriu que até esse momento a área de mecânica não era alvo de seu interesse, o que pode ser visto em: “*Era pra escolher eletro ou mecânica*” (CARMEN, Entrevista I, 2016). Carmen não parece relacionar a escolha do curso técnico à vivência estabelecida por ela com a área de mecânica desde a infância, pois a influência do pai ganhou centralidade nas palavras da estudante somente no momento em que a “convenceu” escolher a área de mecânica. Embora Carmen não tenha consciência do impacto das experiências vivenciadas ao longo da vida no processo de escolha profissional, González Rey (2004, p. 57, grifo nosso) garante que “[...] cada **família**, bairro, instituição e país têm formas próprias de produção do sentido que afetam de uma maneira ou de outra os sujeitos individuais que os constituem”, embora as pessoas nem sempre consigam explicar ou tenham consciência disso.

A influência familiar positiva em relação às áreas de mecânica e eletroeletrônica presentes nas histórias de vida de Elza, Victória, Sonja e Carmen sobressaem o espaço do curso técnico, inspirando-as na busca por outros sonhos e desejos. Todas elas, com exceção de Victória e Sonja, que se preparam para o vestibular de Engenharia Elétrica, já frequentam o ensino superior na área, como Elza, que cursa Engenharia Mecânica, e Carmen, Engenharia Elétrica.

É factível discutir que a relação afetiva positiva, especialmente da figura paterna quanto à área de mecânica ou eletroeletrônica nas histórias de vida discutidas até o momento, foi fator determinante para o rompimento da tradicional divisão sexual do trabalho em que estão inseridas essas profissões. Para esses grupos familiares, essas áreas parecem não ser entendidas como carreiras impróprias ao “destino biológico” feminino. Ao contrário, os pais vislumbram em suas filhas a possibilidade de continuidade de seus próprios sonhos. As relações positivas que se constituíram parecem ter provocado um movimento de contraposição ao discurso ideológico patriarcal, que pressupõe que carreiras ligadas à matemática, física e engenharia são mais apropriadas para os homens (HIRATA; KERGOAT, 2007; LUZ, 2009; ABREU *et al.*, 2016), ampliando as possibilidades profissionais para cada uma dessas mulheres.

Nas histórias de vida até agora descritas, a influência positiva familiar parece ter sido fundamental para a permanência das estudantes no curso técnico e prosseguimento na área, bem como para que não desistissem do curso, como no caso

relatado por Elza. No entanto, em entrevista com a estudante Maria, observou-se um padrão que diferiu de maneira significativa das demais. A estudante descobriu a profissão ainda na infância, influenciada sobretudo pela figura paterna, descrevendo uma aproximação estreita com a área de eletroeletrônica:

**Às vezes ele [o pai] ficava em casa, mexendo nas coisas dele, nas peças dele:** de arrumar computador, de arrumar alguma coisa em casa, TV, alguma coisa assim, ele sempre foi muito de arrumar tudo. Aí pra gente passar um tempo com ele, porque a gente sabia que ele gostava, a gente<sup>5</sup> acabava aprendendo a arrumar as coisas também. Aí a gente foi gostando da área (MARIA, Entrevista I, 2016, grifo nosso).

**Como eu já mexia com as coisas mais ou menos em casa, que o pai mexia também, então eu optei por fazer eletro,** porque eu sei que seria algo mais, que o pai poderia me ajudar também (MARIA, Entrevista I, 2016, grifo nosso).

Maria deixou muito claro a influência paterna em sua decisão pela escolha do curso técnico integrado em Eletroeletrônica, salientando que o tempo que ela e os irmãos passaram com o pai arrumando componentes eletrônicos favoreceu o gosto pela área, uma aproximação positiva e o desejo de profissionalizar-se em eletroeletrônica. Porém, mesmo com essa grande influência positiva, a estudante acabou desistindo do IFSC no sexto módulo do curso. Sobre os motivos que a levaram à desistência, relatou:

Eu fiquei bem confusa, eu confesso, pra desistir ou não. **Doeu o coração.** Mais, como eu tava procurando um estágio na área de contábeis e eu não tava conseguindo na área de elétrica, eu sabia que ia ser um pouco mais difícil e tudo mais, eu comecei a procurar na área de contábeis assim. [...] Mais, como eu vi que era algo que eu não ia levar profissionalmente, isso me levou um pouco a desistir assim também (MARIA, Entrevista I, 2016, grifo nosso).

A minha última chefe. [...] Ela que me incentivou a desistir do curso de eletroeletrônica, porque ela falou: “Você não vai ter muita oportunidade! Na área de contabilidade tu vai ter mais, porque a mulher é bem mais remunerada nessa área e tem mais oportunidade” (MARIA, Entrevista I, 2016).

Esse momento de escolha (desistência) na vida de Maria envolveu uma série de sentimentos, entre os quais destacou a dúvida, a confusão e a dor, revelando uma escolha difícil e que “*doeu no coração*” (MARIA, Entrevista I, 2016). O desejo de prosseguir na área traçada desde a infância dividiu atenção com a projeção realizada por ela sobre seu futuro profissional. A dificuldade em encontrar estágios na área de eletroeletrônica parece ter conferido à estudante a visualização de um horizonte

---

<sup>5</sup> Quando Maria usa a expressão *a gente*, refere-se aos seus irmãos.

incerto, com remuneração inferior e menos oportunidades: *“Realmente não tem pra onde eu ir sabe? Não vou ter oportunidades talvez”* (MARIA, Entrevista I, 2016). Nessa fala, Maria acabou atribuindo às mulheres e a si mesma mais dificuldades para ter um futuro profissional próspero na área de eletroeletrônica: *“Eu sabia que ia ser um pouco mais difícil e tudo mais”* (MARIA, Entrevista I, 2016).

Suas palavras revelaram como no imaginário social e também no feminino a profissão no ramo de eletroeletrônica é naturalmente entendida como masculina. Pisano (2004) auxilia nesse entendimento, ao relatar que a constituição de espaços sociais femininos e masculinos está profundamente arraigada na sociedade e integrada à consciência das mulheres e dos homens. Corroborando com o exposto, Louro (1997) também destaca a implicação dos discursos produzidos nas práticas e representações sociais de mulheres e homens:

Discursos carregados de sentido sobre os gêneros explicaram (e explicam) como mulheres e homens constituíram (e constituem) suas subjetividades, e é também no interior e em referência a tais discursos que elas e eles constroem suas práticas sociais, assumindo, transformando ou rejeitando as representações que lhe são propostas (LOURO, 1997, p. 478).

As reflexões realizadas por Louro (1997) revelam que as palavras produzidas socialmente estão carregadas de sentidos que constroem, transformam ou rejeitam as representações de cada pessoa sobre suas práticas sociais. O processo de transformação do desejo profissional construído durante a infância por Maria demonstra como cada pessoa se modifica e constrói sua identidade constantemente e, por isso, nunca estará acabado seu formato final (BOCK, 2002).

Então, é possível compreendermos que as experiências vivenciadas por Maria em seu local de trabalho (época em que começou a pensar na desistência do curso) podem ter contribuído significativamente para a alteração de seus sonhos e expectativas futuras. A fala da chefe verbalizada pelas palavras da estudante: *“Você não vai ter muita oportunidade! Na área de contabilidade tu vai ter mais, porque a mulher é bem mais remunerada nessa área e tem mais oportunidade”* (MARIA, Entrevista I, 2016) coincide com a projeção que Maria já vinha realizando sobre seu futuro profissional, auxiliando possivelmente na desistência do curso: *“Ela que me incentivou a desistir do curso de Eletroeletrônica”* (MARIA, Entrevista I, 2016). A história de Maria revelou que diversos grupos sociais exercem influência nas decisões e escolhas realizadas, pois, ao pensar nas profissões, as pessoas “[...] mobilizam

imagens que foram construídas durante toda a sua vida. Para esta construção, contribui todo o seu processo de socialização, e não apenas um momento, um contato, uma história” (BOCK, 2002, p. 80-81).

Até esse momento, observamos o impacto da influência positiva familiar nos processos de decisão da escolha profissional, no entanto essa não foi uma premissa constatada em todas as entrevistas. As narrativas de Frida e Nísia apontaram certa imposição familiar perante a escolha profissional do curso do IFSC:

E foi por causa do meu vô que eu tentei entrar no IFSC, porque ele trabalhou a vida toda dele como engenheiro mecânico, daí meio que passou pra mim, né? Eu entrei no IFSC, na verdade eu não sabia nem que curso fazer. **Eu não queria vir pro IFSC**, eu já tinha conseguido bolsa de 100% no B. J., e eu queria ir pra lá, porque a princípio eu queria fazer medicina. [...] E eu vim pra cá, porque eu briguei um monte pra não vir pro IFSC, né. É bem: Vai, vai, vai. Daí eu fui. Daí acabou que eu vim parar no IFSC (FRIDA, Entrevista I, 2016, grifo nosso).

Pra ser sincera **não foi eu quem escolheu o IFSC**, a minha mãe que escolheu. Ela me matriculou única e exclusivamente no IFSC, então, assim, eu passava ou eu passava, porque o meu irmão mais velho, ele não fez um curso técnico e acabou sentindo falta. A minha mãe, não: “Aqui você vai ter uma profissão, vai, você vai sair daqui com um plano B, não importa o que aconteça”. [...] Aliás, eu até falei pra ela: “Mãe, eu nem sei se eu gosto de eletro”. “Não, você vai gostar”. Ela tava certa, felizmente, né? (NÍSIA, Entrevista I, 2016, grifo nosso).

Pelas inferências destacadas, averiguamos que as histórias de Frida e Nísia se assemelham pela imposição familiar no processo de escolha profissional, contudo diferem significativamente no modo como a família se relaciona com a área do curso e na maneira como se desenrolou a experiência de ambas como estudantes do IFSC.

A família de Frida possui estreita ligação com a área de mecânica, representada pela figura do avô que trabalhou como engenheiro mecânico durante toda a vida dele. A relação afetiva do avô e da neta é muito forte, pois o vínculo entre ambos se configura em uma conexão de pai e filha, pelo fato de Frida ter perdido o pai e a mãe biológicos ainda quando criança. Mesmo assim, ela não parece ter construído durante a infância relação positiva com a área de mecânica. Ao contrário, seus planos e metas diferiam de maneira significativa daqueles projetados pelo avô (pai): “*A princípio eu queria fazer medicina*” (FRIDA, Entrevista I, 2016), “*Eu entrei no IFSC, na verdade eu não sabia nem que curso fazer*” (FRIDA, Entrevista I, 2016) e “*Eu briguei um monte pra não vir pro IFSC*” (FRIDA, Entrevista I, 2016).

A imposição da escolha pelo curso integrado em Mecânica deliberada pelo avô (pai) a Frida evidencia possivelmente o desejo de continuidade de seus próprios

sonhos, porém para ela a profissão de mecânica parece ter sentidos diferentes daqueles constituídos pelo avô. Sobre esse processo de identificação com as profissões, Bock (2002, p. 81, grifo do original) pontua:

[...] as pessoas constroem e lidam com a *cara* da profissão (termo que se refere à imagem que a pessoa tem de cada profissão). [...] Esta *cara* não é verdadeira nem falsa, não é nem mais próxima nem mais distante da realidade, não é correta ou incorreta. [...] As pessoas se identificam ou não com essas *caras*.

Possivelmente, outros contextos sociais vivenciados por Frida moldaram uma *cara* sobre a profissão que difere daquela construída pelo avô (pai). A ausência de sintonia com o curso de Mecânica e a falta de identificação com a área, aliadas à desconsideração de seus sonhos e desejos, parecem ter sido alguns dos fatores determinantes para sua desistência no quinto módulo do curso, pois, conforme destaca Dias (1995), as escolhas profissionais alicerçadas em conflitos ocasionarão problemas ao longo de seu percurso. A respeito do processo de desistência, Frida declara:

**Sempre quis sair**, desde o primeiro ano, mas não tinha coragem (FRIDA, Entrevista I, 2016, grifo nosso).

Não gostava. Me dedicava, me dava bem, só que não era uma coisa que me agradava. Talvez por isso que eu desisti do IFSC. [...] Não adiantava eu ficar numa coisa tipo meio que ia perder tempo. [...] Aí ficar dois anos estudando pra uma coisa que eu não penso nem em trabalhar nisso. Ai eu pensei: compensa mais eu sair, e fazer o que eu gosto, né? (FRIDA, Entrevista I, 2016).

A falta de coragem explicitada em sua narrativa dividiu espaço com a pretensão de desistência já no primeiro ano após o ingresso no curso. Provavelmente, a estreita ligação afetiva com o avô (pai) parece ter provocado sentimentos contraditórios e impeditivos para a desistência nessa época. É possível também identificar que Frida dependeu grande esforço e dedicação ao curso de Mecânica, porém ela diz que ele não a agradava, deixando claro que não pretendia trabalhar nessa área e, por isso, optou após a desistência do IFSC pela graduação em História.

O percurso da escolha profissional realizado por Nísia no curso técnico integrado em Eletroeletrônica delineou-se diferentemente das demais histórias de vida até agora traçadas. Nesse processo, a estudante conferiu à sua mãe papel de protagonismo em sua escolha profissional, denotando a si mesma a impossibilidade



de recusa da opção realizada pela mãe: “*Não foi eu quem escolheu o IFSC, a minha mãe que escolheu, ela me matriculou única e exclusivamente no IFSC, então, assim, eu passava ou eu passava*” (NÍSIA, Entrevista I, 2016, grifo nosso).

De sua narrativa, ainda é possível apreender que, para Nísia, o papel secundário ocupado por ela na escolha do curso técnico não parece ter adquirido aspecto negativo, pois conferiu à mãe tom assertivo sobre a escolha realizada: “*Ela tava certa, felizmente, né?*” (NÍSIA, Entrevista I, 2016), revelando identificação com a área no decorrer do curso. Entretanto, mesmo com essa aproximação favorável, Nísia declarou durante a narrativa o desejo de prosseguir outros caminhos profissionais após o término do curso técnico:

Na verdade, eu sempre gostei bastante tanto de exatas quanto de humanas. [...] Eu tive uma, bastante dificuldade em descobrir qual das áreas eu ia querer seguir, o que eu ia querer fazer, o que eu ia querer estudar. Na verdade, até esse último ano eu tava entre três: entre Física, Psicologia e Letras. Psicologia eu acho que eu acabo fazendo também, e eu acabei escolhendo a que eu sentia que eu não tinha como deixar de gostar. [...] E é por isso que eu escolhi Letras (NÍSIA, Entrevista I, 2015).

A incerteza, a dúvida e os questionamentos acompanharam as reflexões realizadas por Nísia em torno da escolha da profissão, indicando as dificuldades de escolher entre aquilo que sua mãe projetava para seu futuro (área de exatas) e aquilo que ela própria foi delineando por meio dos sentidos construídos por sua vivência (área de humanas). O papel secundário ocupado por Nísia na escolha pelo curso técnico toma outro espaço na escolha realizada por ela na graduação, assumindo, dessa vez, papel principal e de protagonismo. Sobre a dificuldade vivenciada e a modificação das escolhas reveladas por Nísia, Ciampa (1987, p. 171) afirma:

Interiorizamos aquilo que os outros nos atribuem de tal forma que se torna algo nosso. A tendência é que nós predicamos coisas que os outros nos atribuem. Até certa fase esta relação é transparente e muito efetiva; depois de algum tempo, torna-se mais seletiva, mais velada (e mais complicada).

Com esse entendimento, é possível compreender que a identidade profissional de Nísia foi construída por meio das relações estabelecidas com sua família (mãe), possivelmente somada a outros contextos sociais vivenciados por ela. Essa história de vida evidencia o processo de modificação permanente das escolhas profissionais realizadas por cada pessoa (BOCK, 2002), pois, “o importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que

elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam” (ROSA, 1983, p. 20).

Outro ponto que merece ser destacado nesse depoimento se refere ao contato familiar com a área de eletroeletrônica, pois, diferentemente do modo como ocorreu com as demais famílias, não foi um aspecto observado na narrativa exposta por Nísia. A mãe da estudante ao escolher o curso técnico acabou projetando uma possibilidade de segurança profissional futura para a filha: “*Aqui você vai ter uma profissão*” (NÍSIA, Entrevista I, 2015). Tal posicionamento revelou preocupação de inserção no mercado de trabalho, apresentando estreita relação com o atendimento dos interesses econômicos em detrimento da perspectiva da educação como forma de compreensão de si mesma e do mundo. Esse cenário é mencionado por Sader (2005, p. 15) ao chamar a atenção sobre o entendimento da educação na atualidade: quando poderia “[...] ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista [...]. Em lugar de instrumento de emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema”.

Sader (2005) traz à tona a problemática imposta pelo modelo capitalista de economia à educação. Nessa visão, a educação profissional passa a ser entendida como um meio para a preparação para o mercado de trabalho, e não para a constituição integral do sujeito. A preocupação da mãe da estudante com a inserção lucrativa da filha no mercado de trabalho e a extensão dessa apreensão aos caminhos profissionais futuros pensados por Nísia exemplificam o cenário apresentado por Sader (2005) anteriormente:

**A minha mãe também não quer que eu faça Letras, na verdade.** O sonho da minha mãe é ter três engenheiros na família (ela já se conformou com não ter), e basicamente ela quer que a gente faça algo que dê dinheiro. Dessa forma, ela não incentiva nenhum dos filhos a fazer humanas, artes, licenciaturas (NÍSIA, Entrevista II, 2016, grifo nosso).

Em sua narrativa se nota que os cursos da área de engenharia são considerados pela mãe da estudante de mais prestígio social, especialmente pelo pagamento de melhores salários: “*Ela quer que a gente faça algo que dê dinheiro*” (NÍSIA, Entrevista II, 2016). Na contramão desse discurso, os cursos da área de humanas, que, na sua opinião, são menos lucrativos, não seriam adequados para a filha por esse motivo, causa da possível recusa pela opção feita por Nísia ao curso de Letras.

Esse desprestígio decorre da construção social existente em torno de carreiras

ligadas à área de humanas, que socialmente estão atreladas ao universo feminino. Almeida (2006) auxiliou nessa reflexão ao longo desta pesquisa, ao demonstrar que nos diferentes momentos históricos brasileiros a imagem social feminina constituída pelo patriarcado determinou lugares e modos de agir em sociedade, e, conseqüentemente, algumas profissões foram atribuídas à “natureza feminina” como uma espécie de vocação. No entanto Bock (2002) salienta que o conceito de vocação biológica foi criado para justificar as diferenças presentes na sociedade. Assim, o orgânico explicaria as diferenças individuais e sociais, servindo como uma forma de justificar o fracasso. A sociedade patriarcal conduz as mulheres por sua condição biológica (entenda-se: seu corpo) a patamares inferiores nessa ordem social. Desse modo, a hierarquização das profissões, característica da divisão sexual do trabalho, atribui mais valor às atividades realizadas pelos homens, contribuindo para que algumas profissões, ao serem feminizadas, sofram desvalorização (LUZ, 2009).

Avançando nas narrativas das estudantes, várias nuances conduzem à escolha profissional feita por Cora, que vão desde a percepção da responsabilidade individual sobre a escolha realizada no curso técnico integrado em Eletroeletrônica, cerceada pelas implicações do discurso econômico, até o descobrimento no decorrer desse movimento da profissão que tanto ama. Ao ser questionada sobre a escolha do curso no IFSC, ela atribui a si essa responsabilidade:

Meu pai nem sabia do IFSC naquela época. Daí eu falei pra ele. [...] Só que Federal sempre achei legal, e pensei que também fosse me ajudar se fosse querer continuar numa [universidade] Federal, e agora ajuda por causa da bolsa e das cotas de escola pública. Então foi o que eu achei bom na época. [...] Eu achei que queria fazer Engenharia. Eu tinha essa convicção, porque eu queria ser engenheira, porque ainda eu pensava muito no dinheiro e não no que eu gostava de fazer (CORA, Entrevista I, 2016).

Ao narrar sua história, Cora destaca uma escolha feita por si, por um *EU* muitas vezes oculto na narrativa, mas fortemente proclamado por meio de suas palavras: “[EU<sup>6</sup>] sempre achei legal”, “[EU] pensei que também fosse me [EU] ajudar”, “Foi o que eu achei bom”, “Eu tinha”, “Porque eu queria” (CORA, Entrevista I, 2016). No entanto, apesar de o *EU* ser bastante evidenciado em sua fala, o *NÓS* também aparece durante o relato de sua história, embora Cora não consiga visualizá-lo como fator determinante para essa escolha profissional inicial.

---

<sup>6</sup> A palavra *eu* em maiúsculo não está presente na narrativa de Cora, porém foi utilizada no texto para evidenciar que está presente de forma implícita em seu depoimento.

A família de Cora, assim como a de Nísia, não estabeleceu contato próximo com a área de eletroeletrônica, no entanto seu pai parece ter exercido grande influência nos sentidos produzidos pela jovem em suas escolhas profissionais em outros aspectos, especialmente quando associa o curso de Engenharia (que possivelmente realizaria após o curso técnico) às questões econômicas: “*Eu pensava muito no dinheiro*” (CORA, Entrevista II, 2016). Ao longo da entrevista, essa fala também pôde ser observada como um discurso produzido por seu pai, pois, quando questionada sobre os sonhos idealizados por ele sobre sua carreira, a estudante revelou:

Ele com certeza escolheria alguma engenharia. Pelo dinheiro! Obviamente! (CORA, Entrevista II, 2016).

A associação de profissões que envolvem engenharia com a oportunidade de melhores salários foi verificada tanto na fala de Cora quanto em uma possível fala de seu pai verbalizada pela estudante: “*Eu queria ser engenheira, porque ainda eu pensava muito no dinheiro*” e “*Ele com certeza escolheria alguma engenharia. Pelo dinheiro!*” (CORA, Entrevista II, 2016). A narrativa de Cora assemelha-se ao depoimento de Nísia nesse sentido, pois sua mãe também projetava um futuro promissor para a filha na área de engenharia: “*ela quer que a gente faça algo que dê dinheiro*” (NÍSIA, Entrevista, 2016).

Esses depoimentos revelam que os estereótipos de gênero são reproduzidos por homens e também por mulheres, pois, conforme lembra Saffioti (2015), o patriarcado funciona como uma máquina automática que pode ser acionada por qualquer pessoa, inclusive pelas mulheres:

[...] imbuídas da ideologia que dá cobertura ao patriarcado, as mulheres desempenham, com maior ou menor frequência e com mais ou menos rudeza, as funções de patriarca [...]. Ainda que não sejam cúmplices deste regime, colaboram para alimentá-lo (SAFFIOTI, 2015, p. 108).

Ainda sobre a narrativa de Cora, é necessário ressaltar que, embora o *nós* se apresente de forma mais sutil no início do seu depoimento, a afirmação de uma escolha individual vai tomando um corpo diferente à medida que a garota narra a sua história de vida. O *nós* foi dito por ela de maneira mais evidente quando descobriu no decorrer do curso técnico a área do conhecimento por que é apaixonada: português.

Uma descoberta impulsionada, sobretudo, pelo incentivo dos(as) professores(as) do curso técnico:

Aí eu vim, me matriculei, daí eu descobri que eu não suporto [risos]. Não suporto engenharia. E, tipo, eu sempre gostei muito de português, sempre fui apaixonada por português, por literatura, por gramática, por fonologia, tudo ligado a português. **Então por incentivo de alguns professores, aí eu percebi que era isso que eu queria fazer. E não desisti do IFSC por motivos de que eu gosto muito dos professores daqui** (CORA, Entrevista I, 2016, grifos nossos).

A paixão de Cora por português, literatura e gramática foi fortalecida pelo incentivo dos(as) professores(as), que parecem ter proporcionado à estudante a possibilidade de voltar sua atenção para a área do conhecimento que ama. Embora o tempo e o lugar da descoberta da profissão tenham atingido sua plenitude somente nessa época, percebe-se que muito antes desse tempo essa escolha já ganhava seus primeiros traços. Ao dizer que pensou em seguir a carreira de engenharia por causa do dinheiro e “*não no que eu gostava de fazer*” (CORA, Entrevista I, 2016), acabou revelando que a profissão que somente agora pareceu emergir já fazia parte de seus desejos e sonhos mais íntimos, porém esses sonhos conflitavam com a projeção realizada por ela sobre um futuro profissional mais promissor na área de engenharia, precisando, por isso, superar seus próprios julgamentos em torno das profissões da área de humanas, que são socialmente desprestigiadas.

Além disso, a influência positiva dos(as) professores(as) nos processos decisórios de Cora foi novamente salientada quando descobriu que “*não suportava*” (CORA, Entrevista I, 2016) o curso de Eletroeletrônica, conferindo a esses(as) mesmos(as) professores a responsabilidade por sua continuidade no curso<sup>7</sup>: “*Não desisti do IFSC por motivos de que eu gosto muito dos professores daqui*” (CORA, Entrevista I, 2016). Os(as) professores(as) permitiram o reencontro de Cora com seus desejos mais íntimos, demonstrando por meio dessa ação que o ato de ensinar não deve ser entendido como mera transferência de conhecimento. Sobre isso, Freire (1997, p. 23, grifo nosso) destaca:

[...] ensinar não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento da ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda

<sup>7</sup> É necessário enfatizar, que embora tenha continuado a frequentar o curso técnico, durante sua narrativa a estudante revelou que pretende cursar graduação de Letras após a conclusão do curso no IFSC.

necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a **leitura do mundo**, leitura do texto e leitura do contexto.

Nesse sentido, a educação, conforme menciona Freire (1997), adquire caráter libertador e emancipador, capaz de proporcionar reencontros, produzir sonhos, desejos e consciência crítica a respeito da realidade social. Todavia, essa premissa vem sendo ameaçada diante do contexto brasileiro atual e, por isso, merece ser ressaltada uma das motivações das estudantes para a escolha dos cursos realizados no IFSC: *a qualidade de ensino*. Embora cada história de vida tenha se desenhado de maneira diferente, com desejos e motivações diversas, esse aspecto foi citado por quase todas as estudantes:

Eu resolvi me inscrever e fazer a prova do IFSC, porque em questão de custo-benefício, digamos assim, né, o IFSC era pra mim, era a melhor escolha em questão de **qualidade do ensino**. [...] O curso era **gratuito**, então aí cabia perfeitamente pra minha situação (ELZA, Entrevista I, 2015, grifos nossos).

Porque era uma **escola pública, de qualidade e era de graça**. A mesma coisa que todo mundo sente (NÍSIA, Entrevista I, 2015, grifo nosso).

Todo mundo falava: **O IFSC é bom, o IFSC é bom** (FRIDA, Entrevista I, 2016, grifo nosso).

Ah! Eu estudo no IFSC. Eles falam: **Nossa no IFSC! É Federal lá! É**, é federal! Então, eu fui mais por pensar no meu currículo futuramente, se eu fosse atuar na área, né? (CORA, Entrevista I, 2016, grifo nosso).

Porque aqui é bem mais puxado no caso, tem uma **qualidade** muito melhor assim (CARMEN, Entrevista I, 2016, grifo nosso).

Eu queria muito por causa do ensino, porque: Ah! Era federal e tudo mais! **O ensino era muito melhor** (MARIA, Entrevista I, 2016, grifo nosso).

Ah! É uma escola federal, né? Federal, tipo, **todo mundo tem aquele brilho nos olhos assim**, então era uma escola federal (SONJA, Entrevista II, 2016, grifo nosso).

Por meio dessas narrativas, é possível observar que a qualidade e a gratuidade oferecidas por uma escola pública federal também parecem ter sido fatores determinantes para a escolha do curso pelas estudantes, que, além de citar as palavras *qualidade* e *gratuidade*, utilizam como sinônimos: “*O IFSC é bom*” (CORA, Entrevista I, 2016) e “*O ensino era muito melhor*” (MARIA, Entrevista I, 2016). Esses depoimentos revelaram que socialmente a imagem da instituição pesquisada está atrelada à qualidade de ensino, como nas falas: “*Ah! Eu estudo no IFSC*” (CORA,

Entrevista I, 2016), “*Nossa no IFSC! É Federal lá!*” (CORA, Entrevista I, 2016) e “*É uma escola federal, né? Federal, tipo, todo mundo tem aquele brilho nos olhos assim*” (SONJA, Entrevista II, 2016).

No entanto esse “*brilho nos olhos*” vem sendo ameaçado em virtude do desmonte das políticas públicas atuais. Vivenciamos um momento em que a educação, a saúde e as políticas públicas são vistas como impeditivas para o crescimento do país (leia-se crescimento econômico), condizendo com as características ferrenhas de um discurso neoliberal, no qual o Estado deve intervir o mínimo possível. Em contraposição a esse discurso, faz-se necessário visibilizar a qualidade de ensino proporcionada por instituições públicas como o IFSC, porque felizmente a nossa palavra e a nossa voz, até o momento, não nos foram tiradas.

Ainda sobre as motivações que levaram à escolha dos cursos do IFSC, chamou-nos a atenção durante o levantamento de dados realizado no sistema acadêmico da escola o número acentuado de matrículas femininas nos cursos com forma de oferta integrada (ensinos médio e técnico). Por isso, questionamos<sup>8</sup> o peso que o ensino médio oferecido por essa modalidade de oferta teve no processo de decisão da escolha do curso. Sobre isso, as entrevistadas relataram:

O técnico com certeza pesou bastante. [...] Eu escolhi pelo ensino médio (CORA, Entrevista II, 2016).

Primeiramente era pelo ensino médio mesmo. Daí, claro! Muito melhor com um técnico (CARMEN, Entrevista I, 2016).

Eu acho que foi 60% o ensino médio e 40 o técnico, porque eu gosto muito de mexer com as coisas, porque o meu pai mexe e, meu! A gente, a gente adora mexer com as coisas! Mais foi mais pelo ensino médio mesmo (MARIA, Entrevista I, 2016).

Eu precisava continuar o ensino médio e tinha a área técnica, que era uma área que me direcionaria pra onde eu quero ir, né? Pra ter uma noção, então juntou o útil com o agradável (SONJA, Entrevista II, 2016).

Identifica-se por meio das narrativas de Cora, Carmen, Maria e Sonja que o ensino médio oferecido de forma simultânea ao ensino profissional foi um dos fatores para a escolha delas. Acreditamos que o ensino técnico oferecido na forma de oferta integrada permite mais envolvimento feminino e novos caminhos perceptivos em cursos entendidos socialmente como masculinos, bem como abre novas

---

<sup>8</sup> Essa pergunta somente foi realizada para aquelas estudantes que cursam o ensino técnico na forma de oferta integrada.

possibilidades para a superação das dualidades historicamente presentes na educação brasileira, como o dualismo entre educação geral e educação profissional:

[...] a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condições necessárias para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educação pela superação da dualidade de classes (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 45).

Também é necessário enfatizar que a motivação em cursar o ensino médio aliado ao técnico possivelmente se uniu aos desejos e às aspirações construídas ao longo da história de vida de cada estudante. A narrativa de Maria revelou esse caráter, pois relatou que o ensino médio em níveis percentuais determinou de maneira mais acentuada a opção pelo curso na forma de oferta integrada. Entretanto, de sua narrativa, ainda é possível entender que o contato com a área estabelecido durante a infância com o pai foi outra influência em sua escolha profissional: *“Porque eu gosto muito de mexer com as coisas, porque o meu pai mexe e, meu!”* (MARIA, Entrevista I, 2016).

Portanto, as narrativas das oito mulheres entrevistadas demonstraram que o processo de escolha profissional realizado, na opção pelo curso do IFSC, é multideterminado, envolto por uma série de motivações e desejos. As escolhas de Elza, Victória, Carmen e Sonja mostraram que o contato próximo com a área vivenciado na infância e a *influência familiar positiva* promovida pela figura paterna foram determinantes para a escolha profissional pelo IFSC e pelas opções profissionais futuras na área, mas as histórias de Maria e Frida demonstraram que esse contato próximo com a área *nem sempre é uma garantia de continuidade na profissão*, pois ambas desistiram do curso técnico, projetando sonhos e desejos diferentes daqueles sonhados pelos familiares.

Se nossos comportamentos socioculturais são esquemas relacionais de base, que foram aprendidos por meio de experiências, e exercidos e integrados em rituais relacionais próprios de cada comunidade, eles também são remodelados pelos temperamentos, pelas sensibilidades, pela infinidade dos matizes que manifestam essa originalidade à qual somos sensíveis, sempre que encontramos personalidades que nos surpreendem na sua redefinição destes esquemas (JOSSO, 2004, p. 42).

Assim como na história vivenciada por Maria e Frida, as histórias de vida de



Nísia e Cora revelaram que *outros espaços sociais* também exercem grande influência nas escolhas profissionais, a exemplo dos(as) professores(as), no caso descrito por Cora, e da chefe de Maria no trabalho. Além disso, pudemos observar que o *ensino de qualidade gratuito* foi um fator somado aos demais motivos para as escolhas realizadas pela maioria das estudantes entrevistadas, com exceção de Victória, que não mencionou em sua narrativa esse aspecto. De modo semelhante, a opção de cursar o *ensino médio de maneira simultânea ao curso técnico* também influenciou a escolha pelo curso de oferta integrada, revelando possivelmente as razões para um número superior de matrículas nessa forma de oferta.

No próximo capítulo será realizada uma reflexão sobre a influência do ideário social construído em torno da imagem feminina imposta pelo patriarcado nas relações estabelecidas no ambiente escolar pesquisado. Para essa compreensão, serão verificadas as relações vivenciadas na comunidade escolar – estudantes, docentes e demais setores institucionais –, bem como as de violência e opressão de gênero experimentadas nesse espaço e seu impacto na permanência e/ou desistência das estudantes entrevistadas nos cursos.

#### 4.2 A IMAGEM SOCIAL FEMININA: O IMPACTO NAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS NO AMBIENTE ESCOLAR

A naturalização de características e comportamentos às mulheres e aos homens, como já discutido ao longo deste trabalho, foi se constituindo ao longo da história por meio de um sistema de organização social que moldou as formas de agir, de pensar e de se relacionar em sociedade. Por intermédio de um sistema de violência, que oprimiu as mulheres com o surgimento do patriarcado, a imagem feminina compôs-se de um “perfil ideal”, e características, comportamentos e espaços sociais foram sendo incorporados à sua “condição biológica”.

Essa premissa pode ser observada cotidianamente na sociedade, pois, conforme o entendimento de Hierro (2004), o patriarcado, além de se institucionalizar na família, é reforçado na sociedade e legitimado pelo Estado com o objetivo de “[...] legitimar, perpetuar y legalizar la assimetria de los géneros” (HIERRO, 2004, p. 128). A escola, importante caminho para a emancipação humana e para a efetivação de

direitos, também deve ser compreendida como um espaço social que reforça os valores projetados pela sociedade, pois está carregada de

diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente **“separou os meninos das meninas”** (LOURO, 1997, p. 57, grifo nosso).

Essa “separação de meninos e meninas” indicada por Louro (1997) já pôde ser confirmada nesta pesquisa mediante o mapeamento do número de matrículas do *Campus* Joinville do IFSC, quando se evidenciou a predominância masculina nos cursos de Mecânica e Eletroeletrônica, além de uma inserção feminina muito pequena, com apenas 18% das matrículas realizadas em um período de cinco anos nesses cursos. Esse levantamento revelou uma grande disparidade no perfil dos(as) estudantes matriculados(as), salientando como o estabelecimento de regras e de padrões sociais impostos pelo patriarcado pode estar fortemente vinculado às experiências de mulheres e homens, influenciando suas escolhas profissionais. É sobre o que Castañeda (2004), no prefácio do livro *Violência Sexista*, reflete, ao citar a filósofa Graciela Hierro, afirmando que o patriarcado, por intermédio de construções ideológicas, acaba articulando valores, atitudes, práticas, discursos e formas organizativas que pautam as relações, atribuições e regras que, por consequência, incluem ou excluem, hierarquizando espaços e papéis sociais.

A fim de perceber como os valores, as atitudes e as práticas se projetam no cotidiano escolar vivenciado pelas estudantes, foi realizado um questionamento sobre as percepções iniciais das mulheres entrevistadas nos primeiros contatos com a sala de aula (quando iniciaram o curso técnico), haja vista que os dados mapeados direcionavam ao entendimento de uma composição do espaço escolar majoritariamente masculina:

Nunca tinha ido para uma sala com tantos garotos. [...] Foi estranho, mas não surpreendente (NÍSIA, Entrevista I, 2015).

Acho que era algo que já esperava sabe? Tipo: Ah! Um técnico em Eletroeletrônica não tem muitas meninas (MARIA, Entrevista I, 2016).

Então já foi pra mim um choque, né. Meu Deus! Eu sabia que a mecânica era uma área não muito popular entre as mulheres. Mas assim dessa forma! (ELZA, Entrevista I, 2015).

Sentimentos de estranhamento e de choque, acompanhados pela percepção de um cenário já esperado por elas – sala de aula composta predominantemente de homens –, parecem ter sido as primeiras impressões sobre a nova realidade que se configurava na vida dessas mulheres. As falas de Maria – “*Ah! Um técnico em Eletroeletrônica não tem muitas meninas*” (MARIA, Entrevista I, 2016) – e de Elza – “*Eu sabia que a mecânica era uma área não muito popular entre as mulheres*” (ELZA, Entrevista I, 2015) – manifestam como algumas profissões são entendidas socialmente como masculinas.

Quando as entrevistadas revelaram a opção de escolha dos cursos para outras pessoas, como amigos(as) e familiares, por exemplo, viu-se padrão semelhante de entendimento sobre as características sociais atribuídas a eles:

Que curso você faz? Eu faço Mecânica. Mecânica? Mas mecânica é um curso de homem, o que tu tá fazendo lá? (ELZA, Entrevista I, 2015).

Quando você fala que você faz Eletro [eletrônica], a reação é sempre a mesma, e sempre tem um estranhamento. E várias pessoas perguntam, tipo: Ah! Não é estranho? Deve ter bastante guri na sua sala (NÍSIA, Entrevista I, 2015).

As pessoas sempre perguntavam assim: Mas por que você vai fazer Mecânica? Por que não faz outro curso, talvez? (CARMEN, Entrevista I, 2016).

Eu acho que quando eu fazia o técnico me questionavam muito, até outras mulheres me questionavam: Tu é menina! Por que tu tá fazendo o técnico em Eletroeletrônica? Como assim? (MARIA, Entrevista I, 2016).

Pro meu irmão eu não deveria fazer, porque: Ah! Por que você não faz um curso mais de menina? (SONJA, Entrevista I, 2016).

O espanto, a surpresa e o estranhamento surgiram como reações diante das escolhas realizadas pelas estudantes, podendo revelar que socialmente essas profissões são consideradas inapropriadas ao destino biológico das mulheres, condizendo com as características da divisão sexual do trabalho.

Essa premissa é observada, por exemplo, nas atividades profissionais exercidas com mais frequência por mulheres e homens no Brasil. Sobre isso, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2013) demonstram essa diferenciação de forma bastante clara, revelando que no setor de indústrias a

participação masculina é majoritária, com 63,9% das ocupações nesse ramo de atividade. O mesmo acontece na construção civil, na qual os homens representam 97,1% das ocupações. Esses dados permitem identificar que o ideário social construído pelo patriarcado em torno da imagem feminina vem exercendo grande influência na participação das mulheres nas áreas de estudo e trabalho relacionadas à indústria, à construção civil e às ciências exatas. Corroborando com esse entendimento, Spanger, Cascaes e Carvalho (2009, p. 138) afirmam que uma das possíveis explicações pelo número diminuído de mulheres em carreiras ligadas à indústria, bem como científicas e tecnológicas, é a “[...] forte influência de estereótipos sexuais na educação e uma sociedade androcêntrica ainda dominante”.

Ainda é factível discutir pelas inferências destacadas que a inserção das estudantes nos cursos técnicos adquire conotação de invasão, intromissão e interferência. Por isso, além dos sentimentos já citados, as pessoas acabam indicando, aconselhando e recomendando espaços e cursos “mais apropriados” à condição feminina: “*Por que não faz outro curso, talvez?*” (CARMEN, Entrevista I, 2016) e “*Ah! Por que você não faz um curso mais de menina?*” (SONJA, Entrevista I, 2016). Auxilia nessa reflexão Saffioti (1987, p. 8, grifos do original), quando relata:

A identidade social da mulher, assim como a do homem, é construída através da atribuição de papéis, que a sociedade espera ver cumpridos pelas diferentes categorias de sexo. A sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que *pode* operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que *pode* atuar o homem.

Essas palavras denunciam a delimitação dos papéis sociais que devem ser cumpridos pelas mulheres e homens, no entanto, quando há o rompimento desse padrão social, instalam-se sentimentos de reprovação, negação e estranhamento, como pôde ser observado nas falas de Elza, Nísia, Carmen, Maria e Sonja. É importante salientar que esses sentimentos podem ser entendidos como mecanismos de opressão, pois Lagarde y de los Ríos (2005) garante que a materialização da divisão sexual do trabalho também é compreendida como uma forma de opressão imposta pelo patriarcado. A mesma opinião tem Hierro (2004), quando assegura que a estrutura de violência prescrita pelo patriarcado pode ser observada na família, sociedade e Estado. Essa premissa pode ser constatada cotidianamente, visto que a constituição social feminina e masculina é vivenciada por cada pessoa desde o nascimento em diversos espaços, porque somos seres históricos e sociais

(VYGOTSKY, 2001).

A percepção inicial das estudantes causou-nos preocupações adicionais, pois sugere que o caminho percorrido pelas mulheres em cursos de Mecânica e Eletroeletrônica pode estar carregado de atitudes, comportamentos e situações de preconceito e desigualdade, dificultando a trajetória a ser percorrida pelas estudantes mulheres nessa instituição de ensino profissional. A escola, como já descrita por Louro (1997), é um espaço que produz diferenças, distinções e desigualdades. Por isso,

os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. [...] Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – portanto, não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas (LOURO, 1997, p. 59).

As conversas realizadas com as estudantes entrevistadas reiteram o que Louro (1997) anuncia, pois, apesar de o acesso educacional ser garantido legalmente a todas as pessoas, o cotidiano revelado pelas narrativas demonstrou que esse espaço não é concebido do mesmo modo para todos(as). Saffioti (1987, p. 15) auxilia nesta reflexão ao enfatizar que as “estruturas de dominação não se transformam meramente através da legislação”.

Esse cenário não nos provoca surpresas, e concordamos com Saffioti (1987) quando relata que o processo de naturalização de uma discriminação é exclusivamente sociocultural e, por isso, perpassa todos os espaços sociais, incluindo a escola. O relacionamento com os colegas de sala (homens) no decorrer do curso revela de maneira evidente como o ambiente escolar acaba reproduzindo sutilmente situações de preconceito, desigualdade e posicionamentos diferenciados no tratamento de mulheres e homens:

Quando eles tavam conversando, até falando de alguma situação do curso ou alguma matéria do curso, eles davam pouca credibilidade pra o que eu falava. [...] Eu sentia como que eles dissessem assim: não, fica quieta que você não sabe o que você tá falando. Eles deixavam esse ar (ELZA, Entrevista I, 2015).

Mas ainda assim tem essa distinção, e eles não tratam a gente como eles tratariam um outro guri, é sempre assim. Eles têm cuidado de não machucar, de não magoar, eles não são tão agressivos com a gente, eles veem a gente como algo mais frágil (NÍSIA, Entrevista I, 2015).

A ênfase na incapacidade do uso da razão às mulheres ficou evidente nas falas

de Elza, quando descreveu a falta de credibilidade dada a ela em conversas realizadas com os colegas sobre assuntos relacionados à área de mecânica. Na narrativa de Nísia, a característica de fragilidade também foi atribuída por seus colegas de sala ao universo feminino: “*Eles veem a gente como algo mais frágil*” (NÍSIA, Entrevista I, 2015). Por isso, tratam as jovens com mais cuidado e não são agressivos. Essas falas demonstraram como no imaginário social a incapacidade feminina no uso da razão e a fragilidade física se inscrevem na “natureza feminina” (SAFFIOTI, 1987) e como características de agressividade, por exemplo, se estruturam como masculinas.

Quando Elza relatou que “*Eu sentia como que eles dissessem*” e “*Eles deixavam esse ar*”, os sentimentos e percepções que perpassam sua vivência nesse espaço escolar foram revelados. Bosi (2003, p. 43) evidencia que “a memória resgata o tempo mediante as imagens” e, embora as narrativas aparentemente se apresentem como uma impressão, uma percepção sobre o vivido, não devem ser olhadas com desconfiança de autenticidade, pois o que é dito e o que é lembrado por meio da memória revelam “[...] o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo” (BOSI, 2003, p. 43).

Assim como as experiências vivenciadas pelas estudantes na sala de aula, as situações de desigualdade de gênero também puderam ser comprovadas nos laboratórios de eletroeletrônica e mecânica da instituição, o que acaba reforçando mais uma vez a imagem de incapacidade feminina nessas áreas, naturalizando essas profissões como masculinas:

Aí quem que não fazia nada, quase nada: **eu**. [ênfase na palavra eu] Tipo, eles davam a iniciativa, não pediam nem ajuda, só iam, entendeu? Tipo: Não precisa, pode ficar aí de lado, entende? (VICTÓRIA, Entrevista I, 2016, grifo nosso).

Que depois da aula sempre fica aqueles cavacos no chão, sabe? Daí a gente tem que varrer e sempre rola aquela **piadinha**: Ah! Tu é menina, você sabe varrer! Varre aí! Coisas do tipo (CARMEN, Entrevista I, 2016, grifo nosso).

A narrativa de Victória revelou sentimentos que evocam a percepção de não aceitação da figura feminina no grupo de estudantes, principalmente por ter sua participação nas atividades desconsiderada: “*Aí quem que não fazia nada, quase nada: eu*”. (VICTÓRIA, Entrevista I, 2016). Um *eu* que aparece na narrativa de Victória marcado por um tom de descontentamento, indicando o possível processo angustiante que perpassou suas experiências, pois vê o seu grande sonho (seguir na área de elétrica) dividindo espaço com um *eu* marcado pela recusa, um *eu* marcado

pelo descrédito, um *eu* marcado pela ausência de importância da mulher nesse espaço.

Ainda sobre as experiências vivenciadas no laboratório, agora com o olhar para o espaço da mecânica, a fala da estudante Carmen chama a atenção por conta de atitudes machistas vivenciadas no relacionamento com os colegas de sua turma. Na situação descrita: “*Ah! Tu é menina, você sabe varrer! Varre aí!*” (CARMEN, Entrevista I, 2016), é possível identificar que essa atividade é atribuída “naturalmente” às mulheres. Nesse sentido, Saffioti (1987) salienta a necessidade de observar o processo que consiste em naturalizar os processos socioculturais, porque, “quando se afirma que é *natural* que a mulher se ocupe do espaço doméstico, deixando livre para o homem o espaço público, está-se rigorosamente, *naturalizando* um resultado da história” (SAFFIOTI, 1987, p. 11, grifo do original). Ao longo desta dissertação e principalmente pelas palavras de Perrot (2007), foi possível averiguar como a história oficial se constituiu sob o olhar masculino e como a história das mulheres, conseqüentemente, foi contada com base nesse olhar por um longo período. Logo,

é de extrema importância compreender como a naturalização dos processos socioculturais de discriminação contra a mulher e outras categorias sociais constitui o caminho mais fácil e curto para legitimar a “superioridade” dos homens, assim como a dos brancos, a dos heterossexuais, a dos ricos (SAFFIOTI, 1987, p. 11).

Como se nota, o patriarcado vai assumindo *status* social privilegiado, por meio de pequenos e sutis mecanismos de opressão. É o que afirma Lagarde y de los Ríos (2005), quando garante que a opressão das mulheres é definida por um conjunto articulado de situações de subordinação e discriminação em suas relações com os homens. Bourdieu (2002) também contribui para esse entendimento, ao ressaltar como a dominação masculina revestida de neutralidade se manifesta, por exemplo, por meio da distribuição desigual de atividades a cada um dos sexos. É nessa perspectiva que a negativa de trabalho em grupo verificada na fala de Victória e a piadinha sobre a limpeza do laboratório da segunda inferência devem ser analisadas, porque ambas acabam confirmando como essas atitudes vão se naturalizando e se tornando normais. Do ponto de vista social, não são compreendidas como situações de preconceito ou de opressão, ao contrário, são vistas como uma brincadeira, uma piada, algo sem conotação pejorativa.

Esse cenário também pode ser observado na fala de Sonja, que descreve uma

situação de erro ocorrida com um grupo de meninas no laboratório de eletroeletrônica:

Então sempre dava aquele burburinho, né? Ai, menina! Sabe? Tinha que ser menina. Coisas assim. **Mas era uma coisa bem tranquila, porque na verdade eles falam mais só para rir** (SONJA, Entrevista I, 2016, grifo nosso).

Mais uma vez a incapacidade feminina apareceu em “*Tinha que ser menina*”, que permite ver a influência do ideário social construído sobre a imagem feminina pelo patriarcado nas relações firmadas no cotidiano escolar, haja vista esse discurso conferir às mulheres características de incapacidade, inferioridade e menos apego à inteligência. Essas minúcias do dia a dia, embora pareçam inofensivas, deixam

[...] bem claro o processo de *construção social da inferioridade*. O processo correlato é o da *construção social da superioridade*. [...] Logo, a *construção social da supremacia masculina* exige a *construção social da subordinação feminina*. Mulher dócil é a contrapartida de homem macho. Mulher frágil é a contraparte de *macho forte*. Mulher emotiva é a outra metade de homem racional. Mulher inferior é a outra face da moeda do *macho superior* (SAFFIOTI, 1987, p. 29, grifos do original).

Ainda nesse sentido, a fala destacada – “*Mas era uma coisa bem tranquila, porque na verdade eles falam mais só para rir*” (SONJA, Entrevista I, 2016) – sugere que a violência de gênero se manifesta de maneira imperceptível aos olhos de Sonja, demonstrando a naturalização desse processo.

Nesta pesquisa, entendemos que essas “brincadeiras” e “piadinhas” podem ser entendidas como uma violência, porque concordamos com Saffioti (2015) quando relata que a violência mantém limites tênues com a normalidade. Esse sistema de violência, naturalizado e muitas vezes sutil, é essencial para a manutenção da feminilidade patriarcal, pois, por sua dimensão política, exerce influência sobre as mulheres, instituições e sociedade (LAGARDE Y DE LOS RÍOS, 2005). A tese de doutorado realizada por Silva (2012) também apontou a falta de percepção das situações de opressão vivenciadas pelas mulheres entrevistadas em sua investigação e, por isso, concluiu que o preconceito de gênero possui facetas variadas que perpassam as práticas sociais e nem sempre são perceptíveis como situações de preconceito.

Assim como ocorreu no relacionamento entre os(as) estudantes, as narrativas revelaram que a imagem social construída sobre a mulher e o homem também se reflete no trabalho docente. Fato que não causa espanto, afinal os(as) professores(as)



se constituem igualmente nessa organização social, mesmo porque, todas as pessoas se constituem socialmente, como já mencionamos por intermédio de Vygotsky (2001), Hierro (2004) e Lagarde y de los Ríos (2005). O mesmo entendimento é reafirmado por Saffioti (2015, p. 57): “[...] as relações patriarcais, suas hierarquias, sua estrutura de poder contaminam toda a sociedade”.

A mesma sutileza em que se reveste a violência já percebida no relacionamento com os colegas de sala de aula também pode ser observada na convivência com os professores, na qual a desigualdade de gênero se mostra geralmente por meio de piadinhas e brincadeiras. Nas narrativas, é possível observar que a ideia de inferioridade feminina é reiterada cotidianamente de forma camuflada por mecanismos sutis de opressão:

Do primeiro até o último módulo, a gente teve pelo menos um professor que fazia **piadinha** desse tipo. E às vezes, não é nem questão do tipo: Ah! Mulher, ela é inferior! Não é assim que acontece (NÍSIA, Entrevista I, 2015, grifo nosso).

Eles fazem uma **piadinha** machista na sala (CORA, Entrevista I, 2016, grifo nosso).

Era algo isolado bem de um professor assim, e ele só fazia **piada** por **piada** mesmo. Ele falou pra gente: Meu! Eu tô fazendo piada só pra animar a aula, me desculpem, não era a minha intenção machucar alguém, não sei o quê (MARIA, Entrevista I, 2016, grifos nossos).

As falas destacadas ainda revelam em nosso entendimento diferenciação na percepção sobre as atitudes de violência entre as estudantes com envolvimento nos movimentos sociais feministas<sup>9</sup> e aquelas que não participam dessas movimentações. Parece que Nísia e Cora têm percepção mais apurada, principalmente por notarem as minúcias e as sutilezas em que a violência e a opressão de gênero se revestem, o que pode estar associado à participação de ambas nos movimentos sociais. Quando Nísia relata: “*Às vezes, não é nem questão do tipo: Ah! Mulher, ela é inferior! Não é assim que acontece*”, a estudante afirma que o discurso machista e a violência de gênero não se apresentam na maioria das vezes de forma escancarada, mas sim de maneira tênue e sutil.

A compreensão da situação de violência das duas primeiras estudantes (Nísia e Cora) indica a importância dos movimentos sociais, sobretudo por se constituírem como “[...] espaços privilegiados para alavancar o desenvolvimento de uma cidadania

---

<sup>9</sup> Realizaremos uma reflexão mais aprofundada sobre as experiências das estudantes nos Movimentos Sociais Feministas no próximo subcapítulo.

ativa e comprometida com as superações da realidade e das condições de exclusão social” (STRECK, 2006, p. 100).

A terceira inferência, no entanto, demonstra um posicionamento diferente diante desses episódios. Embora Maria perceba as brincadeiras realizadas pelos(as) professores(as), parece encará-las como situações sem conotação machista ou pejorativa: “*Ele só fazia piada por piada mesmo*”, compreendendo essas situações como piadas e, por isso, engraçadas e sem maldade. A situação vivenciada pela jovem descreve o que Bourdieu (2002) chama de dominação simbólica, revelando como a construção social das características e dos comportamentos femininos e masculinos (construção arbitrária do biológico) impostos pelo patriarcado acaba conferindo um caráter aparentemente natural à visão androcêntrica. Afirma Pisano (2004) o mesmo, quando relata que essa estrutura de escravidão, e aqui a entendamos como patriarcado, se tornou cada vez mais escondida e mais sutil.

Embora em todas as entrevistas realizadas grande parte das situações de violência vivenciadas pelas estudantes apareça de modo bastante camuflado, sugerindo a sutileza em que se revestem as normas e regras do patriarcado, situações mais evidentes de desigualdade de gênero também puderam ser observadas no relacionamento com os docentes:

Na própria eletroeletrônica, os professores explicam o assunto, olham para as meninas e perguntam: Entenderam? Só pra elas [ênfase na palavra]. Como se os meninos obviamente tivessem entendido tudo (CORA, Entrevista I, 2016).

Teve uma aula que o professor disse assim: Ah! Os meninos que quiserem vaga pra não sei o quê, tá tendo sabe? Tipo, tudo pros meninos. [...] Isso era bem ruim também, tipo, se sentia totalmente deslocada ali (FRIDA, Entrevista I, 2016).

Assim como aconteceu no relacionamento com os colegas de sala de aula, a ideia de incapacidade intelectual feminina também pôde ser observada na convivência das estudantes mulheres com os(as) professores(as), bastante evidente na fala de Cora, quando a jovem relata que ao questionarem a turma sobre eventuais dúvidas sobre assuntos propostos em sala de aula os professores “*olham para as meninas e perguntam: Entenderam? Só pra elas*” (CORA, Entrevista I, 2016). O direcionamento dessa pergunta às mulheres reforça o entendimento de incapacidade feminina no uso da razão, pois como mulheres teriam “obviamente” alguma dúvida sobre o assunto abordado em sala, porque no discurso patriarcal

geralmente, a mulher é associada a valores considerados negativos, tais como emoção, fragilidade, resignação. Tais valores contêm idéias como: **a mulher é incapaz de usar a razão**; não é capaz de lutar contra ocorrências adversas, já que se conforma com tudo; é insegura. Estes característicos **são apresentados como inerentes à mulher**, isto é, como algo que a mulher traz desde o nascimento (SAFFIOTI, 1987, p. 34, grifos nossos).

Ainda sobre isso, ao realizar a entrevista com Cora, foi possível observar pelo modo como a estudante articulou a frase “*Só para elas*” grande insatisfação e indignação pelo direcionamento realizado pelos professores nessa situação. Verificase pelo tom impresso em sua fala dor profunda ao ser colocada em um patamar de incapacidade e inferioridade intelectual. Por isso, pode-se afirmar que atitudes sutis e aparentemente inofensivas deixam marcas que doem, que machucam e que magoam profundamente. Embora não tenha proferido essas palavras de dor, a entonação de voz em sua narrativa permitiu-nos identificar que esses sentimentos podem estar presentes na maneira como a estudante reage às situações de preconceito e de desigualdade de gênero. Na história oral não nos atemos somente às palavras ditas, pois conforme Bosi (2003) as hesitações, os silêncios, os lapsos, as incertezas e, no caso de Cora, sua fala emotiva revelam selos de autenticidade que portam “[...] significações que nos aproximam da verdade” (BOSI, 2003, p. 65).

Ainda sobre as inferências destacadas, sentimentos de angústia também se deflagram no relato de Frida quando salienta que, ao serem informados(as) sobre oportunidades de estágio em sala de aula pelos professores, ocorreu o direcionamento das vagas aos estudantes homens: “*Teve uma aula que o professor disse assim: ‘Ah! Os meninos que quiserem vaga pra não sei o quê, tá tendo, sabe?’*”. A situação descrita pela estudante ressalta uma visão naturalizada das características femininas e masculinas pelos professores, que se assemelha à conclusão desenvolvida por Camargo (2014) em sua tese de doutorado, na qual identificou que as relações estabelecidas entre estudantes e docentes estão marcadas por uma educação sexista.

Ao mesmo tempo em que o contexto vivenciado por Frida indicou características da divisão sexual do trabalho, quando o olhar docente deslocou sua atenção ao público masculino, também manifestou os sentimentos femininos (no caso de Frida) de não pertencimento àquele curso, àquele grupo, àquela profissão: a jovem sentiu-se “*totalmente deslocada ali*”, ou seja, excluída.

Além disso, no decorrer de sua experiência como estudante do IFSC, Frida

vivenciou uma situação de violência que merece ser destacada por se diferenciar de todos os cenários apresentados pelas demais estudantes. Na época em que ainda frequentava o curso de Mecânica (desistiu no quinto módulo), sofreu uma grave situação de preconceito e desrespeito proferida por alguns colegas homens de sua turma:

Uma vez eles saíram da sala mais cedo e foram na biblioteca e criaram uma página no “W<sup>10</sup>.” com o meu nome, falando que eu era a criadora do feminismo e depois fizeram uma foto minha com: machismo, machismo, machismo, opressão, opressão. E daí eles pegaram uma foto minha e colocaram tipo a logo de um site pornô e eu fiquei muito brava (FRIDA, Entrevista I, 2016).

Saffioti (2015) no primeiro capítulo desta dissertação nos ajudou a tecer reflexões a respeito do descrédito comumente conferido ao estudo do patriarcado pelos(as) estudiosos(as) nesse campo do conhecimento e à posição assumida por ela nesse sentido. A autora acredita, apoiando-se teoricamente em Castells (1999, p. 278), que o patriarcado “dá sinais no mundo inteiro de que ainda está vivo e passando bem”, e, portanto, esse conceito não deve ser abandonado. A narrativa de Frida destacada anteriormente ilustra isso, ao revelar por meio da exposição da estudante na internet (“W.”) uma grave violência de gênero que aparece reconfigurada pelas novas tecnologias, reiterando a ideia de Saffioti (2015, p. 48, grifo do original): “[...] como os demais fenômenos sociais, também o *patriarcado* está em permanente transformação”. Pensamos que na situação vivenciada por Frida o patriarcalismo atingiu requintes de crueldade ainda mais perversos, se levarmos em conta o alcance geográfico proporcionado pela rede mundial de comunicação.

Após expor a situação de violência, Frida foi questionada durante a entrevista sobre sua reação e medidas tomadas por ela para a solução desse problema, ou seja, se levou a situação ao conhecimento dos(as) responsáveis pela escola:

**Não, não levei também.** [...] Fiquei muito brava. Daí eu fui tirar satisfação com o guri, primeiro que ele tentou levantar a mão pra mim, daí eu já meti a mão nele, né? Vai ficar falando coisa. Daí ele: Você não pode falar nada, nem ser feminista, você nunca foi estuprada. **Aí eu fiquei, tipo, Meu Deus! Peguei e saí** (FRIDA, Entrevista I, 2016, grifos nossos).

A narrativa de Frida revela dois momentos em que a violência sofrida parece

---

<sup>10</sup> A palavra foi omitida do texto porque faz referência ao nome de uma empresa do ramo das redes sociais.

tê-la deixado sem saber como agir, apesar de seu protagonismo no movimento social feminista. No primeiro, não procurou a instituição para que tomasse providências, evidenciando a possível fragilidade da escola no tratamento dessas situações. No outro, após “tirar satisfação” com o colega de sala, ficou paralisada diante da nova violência: “*Aí eu fiquei, tipo, Meu Deus! Peguei e sai*” (FRIDA, Entrevista I, 2016).

Lagarde y de los Ríos (2005) afirma que em muitos casos as mulheres não conseguem se defender, pelo contrário, emudecem e se paralisam diante de situações de violência como se houvesse uma força sobrenatural a ser enfrentada. Essas reações ressaltam como os valores projetados pelo patriarcado se inscrevem de maneira acentuada no imaginário feminino, impedindo até mesmo a denúncia ante a violência sofrida. Assim como na experiência de Frida, a paralisação em relação às situações de preconceito e violência de gênero também foi apontada por Nísia:

Quando um cara mergulhava no meu decote no ônibus, **eu não falava nada para ninguém, nem na hora e geralmente nem depois também**. Só reclamei entre os meus amigos sobre professores que fazem piadas machistas, **não falei nem com a escola nem com os professores**. Você tem medo de que se você falar alguma coisa vão falar que você está errada em se sentir assim, e uma parte de você já concorda com essa pessoa. É pior quando é algo pequeno, uma piada, ou algo ainda mais sutil, como o jeito que alguém te trata. Podem dizer que é paranoia, ou vitimismo. E mesmo quando é algo grande, como alguém pegando em você, roubando um beijo, ou até estupro, dificilmente a mulher vai falar qualquer coisa se a vida toda ela ouviu que aquilo era normal e aceitável. Têm pessoas que até se culpam por não ter gostado. Além de tudo isso, tem o fato de mulheres serem criadas para serem compassivas e discretas. A gente cresce aprendendo que mulher não deve brigar, não deve responder, que tem que ser boazinha e gentil. Que quando algo incomoda você tenta resolver de outros jeitos, sem confronto. Então tudo isso se acumula: a primeira reação é não falar nada, porque você aprendeu assim. Você tem medo de falar, porque ninguém vai ouvir e você questiona se deveria mesmo querer falar qualquer coisa (NÍSIA, Entrevista I, 2016, grifos nossos).

A narrativa da estudante revelou situações de violência de gênero vivenciadas por ela em outros espaços sociais (no ônibus, por exemplo) e na escola (piadas machistas). Assim como Frida, Nísia também não procurou por ajuda em nenhuma das duas situações descritas, apesar de seu envolvimento nos movimentos sociais. A estudante denotou esse comportamento ao medo de ser julgada como paranoica e vitimista, pois, segundo ela, diversas características são atribuídas às mulheres desde a infância: “*Tem o fato de mulheres serem criadas para serem compassivas e discretas. A gente cresce aprendendo que mulher não deve brigar, não deve responder, que tem que ser boazinha e gentil. Então tudo isso se acumula*” (NÍSIA, Entrevista I, 2016, grifo nosso). Essa construção social acaba impedindo, de acordo com Nísia, uma reação e um confronto a essas situações, porque “ninguém vai ouvir”,

por se tratarem de atitudes normais e aceitas socialmente.

As falas de Nísia esclareceram com bastante fidedignidade o entendimento de Saffioti (1987, p. 40, grifo do original) sobre a construção social do que é ser mulher e do que é ser homem na sociedade patriarcal, ou seja, dos estereótipos sociais criados em torno da imagem de mulheres e homens:

[...] o estereótipo funciona como uma máscara. Os homens devem vestir a máscara do *macho*, da mesma forma que as mulheres devem vestir a máscara de submissas. O uso das máscaras significa a repressão de todos os desejos que caminham em outra direção. Não obstante, a sociedade atinge alto grau de êxito neste processo repressivo, que modela homens e mulheres para relações assimétricas, desiguais, de dominador e dominada.

Ao mesmo tempo que Nísia revelou grau acentuado de entendimento sobre a realidade social que cerceia suas experiências cotidianas, observando as sutilezas em que a violência se materializa e compreendendo que essas atitudes e esses comportamentos são criados socialmente, sua fala também demonstrou que em muitas situações o processo repressivo anunciado por Saffioti (1987) parece atingir seu êxito. Embora as duas estudantes com envolvimento nos movimentos sociais feministas apresentem sentimentos conflitivos e contraditórios, a percepção das minúcias presentes no cotidiano evidenciado por Nísia indica a importância dos movimentos sociais na tomada de consciência, demonstrando que a construção da cidadania se dá por meio de um movimento constante de reflexão. Esse processo, como vimos, é muitas vezes doloroso e produz sentimentos contraditórios, contudo Streck (2006, p. 106) salienta: “É ao assumir os riscos de ser histórico e social que o ser humano se constrói como sujeito”.

Ao retornar à análise sobre o silenciamento vivenciado por Frida e Nísia ao não procurarem os(as) responsáveis pela escola para a denúncia das situações de violência de gênero sofridas por elas, é necessário destacar:

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*. Todos os sentidos são treinados [...]. E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente (LOURO, 1997, p. 61, grifo do original).

Mesmo não cabendo a esta pesquisa realizar uma crítica negativa ao trabalho desenvolvido na instituição pesquisada, as situações vivenciadas pelas estudantes dão indícios importantes a respeito do posicionamento da escola diante dessas ocorrências. As duas estudantes parecem não ter reconhecido a instituição como o lugar apropriado para resolver as situações de violência possivelmente, porque os gestos, os movimentos e os sentidos produzidos e incorporados por elas nesse espaço escolar (LOURO, 1997) não configuraram o local como um ambiente receptivo, convidativo e acolhedor para a resolução dessas problemáticas. Louro (1997) afirma que, para tornar-se um espaço acolhedor, a escola necessita reconhecer as formas em que se instituem as desigualdades sociais, e isso significa “[...] adotar uma atitude vigilante e contínua no sentido de procurar desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o ‘natural’” (LOURO, 1997, p. 86).

Ao remeter um olhar ao segundo momento de silenciamento de Frida, é possível observar que além de ser vítima de uma grave violência, ou podemos melhor dizer de um crime, a estudante acabou sendo revitimizada quando declarou: “*Ele tentou levantar a mão pra mim*” (FRIDA, Entrevista I, 2016). Ao ser questionado por ela, o agressor parece ter percebido sua atitude como uma afronta à sua “natural” condição masculina de superioridade, porque, conforme Saffioti (2015, p. 79), há “[...] incentivo da sociedade para que os homens exerçam sua força-potência-dominação contra as mulheres”. Assim, quem pratica o preconceito, ou, nesse caso, quem praticou a violência

[...] está investido de poder, ou seja, habilitado pela sociedade a tratar legitimamente as pessoas sobre quem recai o preconceito da maneira como este as retrata. Em outras palavras, os preconceituosos – e este fenômeno não é individual, mas social – estão autorizados a discriminar categorias sociais, marginalizando-as do convívio social comum, só lhes permitindo uma integração subordinada (SAFFIOTI, 2015, p. 131).

A violência sofrida por Frida parece refletir uma recusa e o preconceito do agressor pela atuação feminista dela, o que pôde ser observado quando ela questionou seu colega de sala e este verbalizou: “*Você não pode falar nada, nem ser feminista, você nunca foi estuprada*” (FRIDA, Entrevista I, 2016). Talvez, esse afrontamento seja decorrente da situação de empoderamento que Frida assume ao participar do movimento social feminista, pois contraria o habitual lugar concedido às mulheres na sociedade patriarcal: de inferioridade e submissão. Essas características

normalizadas e atribuídas socialmente à “natureza feminina” se alteram, o que pode no entendimento do agressor, mesmo que não tenha plena consciência disso, ser visto como um sentimento de impotência e, por isso, o estopim para a violência praticada por ele. Segundo Saffioti (2015, p. 89, grifo nosso),

o poder apresenta duas faces: a da potência e a da impotência. As mulheres são socializadas para conviver com a impotência; os homens – sempre vinculados à força – são preparados para o exercício do poder. **Convivem mal com a impotência.** Acredita-se ser no momento da vivência da impotência que os homens praticam atos violentos, estabelecendo relações deste tipo.

Essa situação infelizmente é bastante corriqueira, porque os movimentos sociais feministas são tidos com frequência como movimentos de subversão à ordem social. No entanto, ao contrário desse olhar preconceituoso, essas ações acabam oportunizando uma nova posição social àqueles e àquelas de que delas participam, ou seja, os sujeitos de direitos. É o que afirma Streck (2010, p. 304) quando diz que os movimentos sociais proporcionam “[...] uma nova compreensão do sujeito, como emergência da ação e não como instância fixa”. Assim, ao tornar-se protagonista de sua história, a estudante acabou deturpando a condição de inferioridade e dependência imposta pelo patriarcado, pois, para Lagarde y de los Ríos (2005), esse lugar de protagonismo e de decisão sobre a vida e o mundo é entendido como um tabu e uma proibição sagrada.

Ainda sobre a situação de violência vivenciada por Frida, é necessário chamarmos a atenção novamente à fala de seu agressor, quando nas palavras da estudante assegurou: “*Você nunca foi estuprada*”. Além de sinalizar desconhecimento e preconceito quanto aos principais objetivos dos movimentos sociais, a fala também revelou ataque à escolha realizada pela estudante, que deveria receber “um castigo” (estenda-se: ser estuprada) por deturpar a “ordem social”. Sardenberg e Costa (1994, p. 109) esclarecem esses sentimentos de rejeição no tocante ao movimento social feminista: “[...] apesar da apropriação de propostas e conquistas feministas pela sociedade mais abrangente, observa-se, ainda, se não uma decisiva resistência e mesmo hostilidade em relação ao movimento, uma desinformação no que concerne ao feminismo”.

Retornando o foco ao espaço escolar pesquisado, assim como aconteceu no relacionamento com os(as) estudantes e docentes, as situações de preconceito e



desrespeito às mulheres apresentaram-se de maneira bastante sutil, mascarada e até mesmo imperceptível em outros espaços da instituição escolar, como no caso de Elza, Carmen, Sonja, Nísia e Maria, que não conseguiram visualizá-las fora da sala de aula nem nos laboratórios. Isso não significa que as situações de violência de gênero não venham a ocorrer nos corredores e em outros espaços da escola. Conforme demonstram as narrativas das demais estudantes, o cenário de desigualdade também é evidenciado em outros espaços da instituição:

A gente sempre acaba vendo no discurso dos meninos, tipo passando e escutando, estarem comentado determinada menina. Então a gente sabe que ali tem um pouco de machismo. As piadinhas machistas que tão presentes, sim, em todo lugar praticamente (CORA, Entrevista I, 2016).

A gente às vezes percebe alguns meninos olhando assim, meio não sabendo disfarçar (CARMEN, Entrevista I, 2016).

Que nem no slogan, tipo nas imagens, tu vê que têm menininhas [elevação do tom do voz], mas elas tão mais no fundo da imagem, alguma coisa mais assim, sabe? Tem aquele foco principal no sexo masculino (FRIDA, Entrevista I, 2016).

As situações mencionadas por Cora, Carmen e Frida denunciaram como sutis mecanismos de opressão marcados por olhares, comentários, piadinhas e imagens se propagam pelo espaço escolar e se apresentam de maneira bastante “inofensiva”. A mulher enquanto objeto do homem para a satisfação de seu prazer aparece nas narrativas de Cora e Carmen por meio dos olhares que não se disfarçam e pelos comentários quando as meninas passam. Conforme Saffioti (1987), a mulher ocupa na sociedade patriarcal a posição de objeto do desejo masculino. Beauvoir (1970) enfatiza com o exemplo de Adão e Eva o lugar de dominação do homem sobre a mulher, sendo esta última “dada ao homem para que ele a possua e fecunde como possui e fecunda o solo; e, através dela, ele faz da Natureza inteira seu reino” (BEAUVOIR, 1970, p. 193), sendo assim “[...] o objeto privilegiado através do qual ele domina a Natureza” (BEAUVOIR, 1970, p. 198).

Louro (1997) nesta pesquisa já salientou a necessidade de afirmos os sentidos, para que sejamos capazes de ver, ouvir e sentir a constituição dos sujeitos no cotidiano escolar. Essa proposição assume destaque nesse momento, porque a narrativa de Frida revelou nitidamente que esse “[...] olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios” (LOURO,

1997, p. 59). O silêncio da imagem que grita ESTE É UM ESPAÇO MASCULINO está presente no *slogan* apontado por Frida na sua narrativa, quando a imagem feminina é colocada em segundo plano: “*Tipo nas imagens, tu vê que tem menininhas, mas elas tão mais no fundo da imagem*” (FRIDA, Entrevista I, 2016). O tom impresso em sua fala – *meninhas* – parece comunicar seu descontentamento ao lugar que a instituição parece designar às mulheres, acentuando pela ênfase nessa palavra o lugar de inferioridade que a imagem do *slogan* possivelmente denota à estudante.

As situações de preconceito e opressão vivenciadas pelas mulheres entrevistadas estendem-se na procura por oportunidades profissionais na área. Na busca por estágio<sup>11</sup>, algumas estudantes relataram dificuldades para a conquista da vaga:

E daí eu procurei numa empresa aqui no Costa e Silva, acho que não posso citar nomes, mas tinha uma vaga pra aprendiz na área de elétrica, pra montadora de painéis. Aí, beleza. Daí eu enviei currículo, daí a menina do RH [recursos humanos] me encaminhou um currículo agendando a entrevista, me ligou e tudo mais, a gente agendou a entrevista. Aí era pra fazer a entrevista, aí **no dia da entrevista, de manhã, ela mandou mensagem pra mim, mandou um e-mail cancelando, porque o chefe da área queria um menino e não uma menina na área**. Daí eles contrataram um menino que estuda no IFSC, só que está alguns módulos anteriores do que o meu. Ou seja, não tive uma experiência muito boa (MARIA, Entrevista I, 2016, grifo nosso).

E eu via pelas próprias meninas que tinham que fazer estágio, **era difícil pra arrumar** (FRIDA, Entrevista I, 2016, grifo nosso).

A dificuldade na procura por estágio e as situações de preconceito de gênero na contratação feminina podem ser verificadas nas duas áreas pesquisadas, pois o relato de Maria apontou sua dificuldade na área de eletroeletrônica e o de Frida na área de mecânica.

A experiência vivenciada por Maria, especialmente, chama a atenção, porque relata a perda de um estágio na área de elétrica por ser mulher: “*No dia da entrevista, de manhã, ela mandou mensagem pra mim, mandou um e-mail cancelando, porque o chefe da área **queria um menino e não uma menina na área***” (MARIA, Entrevista I, 2016, grifo nosso). A preferência da empresa por homens para trabalhar nessa área apareceu de maneira clara em sua fala: “*Eles contrataram um menino que estuda no*

---

<sup>11</sup> Não há obrigatoriedade de realização de estágio para os(as) estudantes dos cursos de forma de oferta integrada. É provável que esse fato seja um dos determinantes para a baixa procura de estágios nessa modalidade de oferta; das seis estudantes entrevistadas, somente três procuraram por estágio. Já nos cursos com forma de oferta concomitante, as duas estudantes entrevistadas procuraram por estágio e vagas de emprego na área.

*IFSC, só que está alguns módulos anteriores do que o meu*” (MARIA, Entrevista I, 2016). Mesmo estando em módulos mais avançados do que o jovem contratado, esse fator não parece ter sido suficiente para a conquista da vaga por Maria, evidenciando que “[...] ainda persistem ideias de que também existem atividades que seriam naturalmente masculinas” (LUZ, 2009, p. 154). Essas dificuldades condizem com o entendimento de Bruschini (1994), quando afiança que as mulheres vivenciam dupla sujeição: ao homem e ao capital, e com Lagarde y de los Ríos (2005), que caracteriza essa dupla sujeição como opressão de gênero.

É factível discutir que todas as mulheres entrevistadas vivenciaram situações de preconceito, violência e opressão de gênero relacionadas à construção social sobre a imagem feminina imposta pelo patriarcado na instituição pesquisada. Além disso, os depoimentos demonstraram que a desigualdade de gênero não está restrita ao ambiente escolar, haja vista que a dificuldade em encontrar estágio nas áreas apontadas pelas estudantes revelou características da divisão sexual do trabalho. Desse modo, surge a necessidade de entender o impacto desse cenário no processo de decisão feminina sobre a permanência ou a desistência nos cursos do IFSC, visto que os dados levantados no sistema acadêmico da instituição indicaram altos percentuais de desistência e baixa conclusão feminina.

Embora somente duas estudantes tenham efetivamente desistido do curso (Frida e Maria), as histórias de vida demonstraram que Cora e Elza também cogitaram essa possibilidade. Possivelmente, o contexto familiar positivo e o desejo de profissionalização na área de mecânica contribuíram para a permanência de Elza no curso, pois ao narrar sua história de vida destacou o papel determinante de seu pai<sup>12</sup>: *“O meu pai foi realmente determinante pra mim, [...] determinante pra que eu não desistisse”* (ELZA, Entrevista I, 2015). De maneira semelhante, Cora também atribuiu sua permanência no curso à influência positiva dos(as) professores(as) da escola: *“Não desisti do IFSC por motivos de que eu gosto muito dos professores daqui”* (CORA, Entrevista I, 2016). Salientamos que não é possível afirmar que o desejo de desistência revelado pelas estudantes esteja atrelado exclusivamente ao cenário de opressão e de violência de gênero vivenciado por elas na escola, considerando que em suas narrativas não houve a menção desses motivos.

Mediante esses depoimentos, compreende-se que os sentidos produzidos por

---

<sup>12</sup> Essa reflexão pode ser constatada de maneira mais detalhada no subcapítulo anterior.

meio dos sonhos e das expectativas de prosseguir na área de eletroeletrônica ou mecânica, o apoio familiar que rompe com os estereótipos de gênero e o incentivo de outros atores sociais (como a escola, no exemplo citado por Cora) parecem se sobrepor às dificuldades encontradas pelas estudantes na instituição, favorecendo a superação desses obstáculos. No entanto, como se trata de vidas únicas e singulares, essa é uma afirmativa que não pode ser atribuída a todas as estudantes. Frida e Maria, por exemplo, também foram influenciadas desde a infância a continuar na área pelos familiares, o que não foi suficiente para impedir que ambas desistissem do curso.

Frida desistiu do curso de Mecânica em um módulo já avançado, no quinto, porém não podemos afirmar que a estudante tenha desistido do curso unicamente pela grave violência de gênero sofrida<sup>13</sup>, contudo é inegável que essa violência e o sentimento de deslocamento apontados no decorrer de seu depoimento não tenham influenciado sua decisão pela desistência, haja vista que esse cenário pode ter sido somado a sua rejeição inicial ao curso profissional<sup>14</sup>.

Entretanto a história de vida de Maria revelou indícios mais evidentes do impacto da opressão de gênero no processo de sua desistência do IFSC, especialmente revelados pelas consequências ocasionadas pela divisão sexual do trabalho. O cenário apresentado por ela se manifestou pela dificuldade em encontrar estágio na área de elétrica: *“Eu tava procurando um estágio na área de contábeis e eu não tava conseguindo na área de elétrica [...] Isso me levou um pouco a desistir assim também”* (MARIA, Entrevista I, 2016, grifo nosso), e ainda: *“No dia da entrevista, de manhã, ela mandou mensagem pra mim, mandou um e-mail cancelando, porque o chefe da área queria um menino e não uma menina na área”* (MARIA, Entrevista I, 2016).

Ademais, se observarmos os motivos de Maria para a desistência do curso elencados no primeiro subcapítulo das análises, vemos que a influência exercida socialmente e fora do contexto escolar (incentivo de sua chefe a procurar um curso mais adequado) também se relacionou a uma situação de preconceito de gênero. A situação vivenciada e narrada por Maria em sua entrevista reiterou o entendimento de autoras e autores que sinalizam que a violência e a opressão de gênero também se manifestam pela divisão sexual do trabalho, como Lagarde y de los Ríos (2005),

---

<sup>13</sup> Não podemos afirmar que a desistência tenha ocorrido por esses motivos, pois a estudante não verbalizou em nenhum momento da entrevista tal impacto.

<sup>14</sup> No subcapítulo anterior, Frida evidenciou que a escolha pelo curso não foi realizada por ela.

Saffioti (2015) e Bourdieu (2002).

Desse modo, as narrativas demonstraram que as relações estabelecidas no ambiente escolar (colegas de sala, docentes e demais setores institucionais) projetam de forma evidente os valores impostos pelo patriarcado. Além disso, as dificuldades encontradas pelas estudantes que se propuseram a seguir carreiras ligadas à indústria, às tecnologias e às ciências, somadas aos obstáculos para a conquista de vagas de estágio, apontaram a sutileza com que a opressão e a violência de gênero se manifestam. As barreiras enfrentadas pelas mulheres no passado, especialmente daquelas que ousaram enfrentar uma época que restringia a liberdade feminina nesses campos do conhecimento, configura-se de maneira bastante atual, na medida em que as profissões de mecânica e eletroeletrônica são entendidas como masculinas e revelam nuances da divisão sexual do trabalho. O acesso a essas profissões não é negado às mulheres, por causa das garantias legais, contudo as narrativas sugeriram que os mecanismos de opressão elencados ao longo deste subcapítulo podem vir a somar-se com outros condicionantes sociais, provocando a “expulsão” (desistência) das mulheres nesses cursos.

Neste subcapítulo apontamos alguns aspectos sobre a influência dos movimentos sociais feministas na superação das desigualdades de gênero vivenciadas pelas mulheres entrevistadas. Entretanto, com o objetivo de aprofundar essas reflexões, no próximo subcapítulo passaremos a discutir acerca da experiência e do envolvimento das estudantes nesses movimentos na escola e sociedade, verificando as dificuldades vivenciadas pelos movimentos sociais feministas no espaço escolar e as possibilidades de emancipação oportunizadas por essa vivência.

#### 4.3 EDUCAÇÃO E FEMINISMO: A IMPORTÂNCIA DOS COLETIVOS FEMINISTAS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

No subcapítulo anterior foi possível observar a sutileza com que o preconceito e a violência de gênero se materializam no cotidiano escolar pesquisado. Embora a escola se apresente como um local de acesso igualitário às mulheres e aos homens, nem sempre essa condição se apresentou como uma premissa, porque a vivência cotidiana revelada por meio das narrativas evidenciou que os valores projetados pelo

patriarcado estão presentes de maneira acentuada no espaço escolar. Por isso, remeteremos nossa atenção a partir desse momento às análises sobre a influência dos movimentos sociais feministas na superação dessas dificuldades. De acordo com Streck (2006, p. 103, grifo nosso),

[...] é praticamente inviável compreender a realidade latino-americana sem levar em conta os movimentos sociais. Estes são responsáveis por grande parte das conquistas hoje transformadas em políticas sociais, buscando garantir direitos básicos do **(da)** cidadão **(ã)**.

Ao iniciar esta pesquisa, selecionamos para as entrevistas estudantes e ex-estudantes com envolvimento nos movimentos sociais feministas, como pode ser observado no capítulo metodológico “Escolhas e decisões: as mulheres no movimento da pesquisa”. A necessidade de selecioná-las, como vimos, decorreu do meu olhar como pedagoga da instituição, porque o cotidiano demonstrava claramente que as estudantes mulheres vinham se movimentando em torno da luta pelos direitos femininos na escola. Assim, selecionamos duas estudantes que frequentam a instituição (Nísia e Cora) e uma estudante desistente do curso (Frida) para a composição das narrativas<sup>15</sup>.

Antes de adentrar nas experiências vivenciadas pelas estudantes no movimento feminista, faz-se preciso destacar como ocorreram os primeiros contatos com os movimentos sociais, que com base nas narrativas de Nísia, Frida e Cora se revelaram por meio da participação no Grêmio Estudantil da instituição:

**Foi a minha primeira participação em grêmio**, porque, na verdade, grêmio é um negócio que não existia até aqui, até que, até eu vim pro IFSC, sabe? (NÍSIA, Entrevista I, 2015, grifo nosso).

**A gente montou o grêmio aqui no IFSC** (FRIDA, Entrevista I, 2016, grifo nosso).

**Eu não faço parte do grêmio em si, mas sempre quando eu posso eu tô ajudando a divulgar as coisas ou fazer debates, ou falar sobre o que eu acho que deveria ter importância e que mais pessoas deveriam estar, tipo, ligados assim** (CORA, Entrevista I, 2016, grifo nosso).

Nísia e Frida manifestaram grande envolvimento na movimentação estudantil,

---

<sup>15</sup> É necessário enfatizar que a participação das estudantes do IFSC em movimentos sociais feministas é mais recorrente nos cursos com forma de oferta integrada. No que se refere ao curso de oferta concomitante, durante a observação de campo não se encontrou nenhuma estudante com envolvimento nesses movimentos.

que se materializou tanto pela criação do grêmio quanto pela participação efetiva de ambas nesse movimento. As falas também ressaltaram a recente constituição do Grêmio Estudantil na instituição, sugerindo que a existência histórica do movimento no *campus* não deve ultrapassar cinco anos<sup>16</sup>: “*Grêmio é um negócio que não existia aqui*” (NÍSIA, Entrevista I, 2015); “*A gente montou o grêmio aqui no IFSC*” (FRIDA, Entrevista I, 2016).

Cora também falou de seu envolvimento com o Grêmio Estudantil, porém suas palavras revelaram que não integrava efetivamente esse grupo: “*Eu não faço parte do Grêmio em si*” (CORA, Entrevista I, 2016). Todavia, a percepção sobre o papel emancipador do movimento impulsionou Cora a ajudar, a colaborar e a cooperar com as atividades realizadas, reconhecendo a importância dos debates e da reflexão, que em sua narrativa aparece como um meio para ficar “*ligado para as coisas importantes*” (CORA, Entrevista I, 2016). A palavra “*ligado*” expressa por Cora parece remeter a uma tomada de consciência, uma compreensão a respeito da realidade social que vivencia. Situação que descreve, conforme assinala Streck (2006, p. 107), a interferência dos movimentos sociais na revisão da ideia do sujeito, “[...] ao mostrarem que o mesmo não existe de forma abstrata e fixa, mas se constrói no movimento da história”.

Possivelmente, as experiências iniciais de Cora incentivaram-na a experimentar a movimentação estudantil com mais protagonismo nos meses seguintes à primeira entrevista. Na segunda conversa realizada com ela a posição assumida se alterou, e ela destacou sua candidatura como integrante de uma das chapas para as eleições do Grêmio Estudantil que ocorreram em meados do primeiro semestre de 2016. Sobre isso ela comenta:

Foi megacansativo, mas foi uma experiência boa. [...] Fizemos uma campanha forte, todo mundo estava bem determinado. [...] Na própria eleição a gente não teve tantos votos, nem todos os alunos votaram, nem a metade dos alunos votaram (CORA, Entrevista II, 2016).

Ao descrever seus sentimentos em torno dessa experiência, Cora revelou duas sensações que se contrapõem. A primeira foi de cansaço e exaustão: “*Foi megacansativo*” (CORA, Entrevista II, 2016), e a segunda, que se materializou em

---

<sup>16</sup> Projetamos essa conclusão temporal considerando que a trajetória das estudantes (Nísia e Frida) no IFSC se iniciou em 2012.

uma postura mais confiante e positiva, que possivelmente veio a superar o primeiro sentimento revelado, pois descreveu que, apesar do cansaço, “*foi uma experiência boa*” (CORA, Entrevista II, 2016). De sua narrativa, ainda é possível apreender que o grande compromisso de Cora, percebido pela determinação de seu grupo em fazer uma campanha forte, não foi suficiente para a eleição de sua chapa, pois, segundo suas palavras, nem todos(as) os(as) estudantes da escola votaram.

O processo democrático proporcionado por meio das eleições parece ter sido desacreditado, na medida em que poucos estudantes exerceram efetivamente esse direito. Esse cenário talvez tenha se manifestado em virtude do contexto social e histórico brasileiro, que nem sempre propiciou o exercício pleno à cidadania para todas as pessoas. A proibição do voto feminino há menos de cem anos, os processos duais que se refletiram no campo educacional e no trabalho e o governo repressor que mutilou a criticidade da população no auge da ditadura civil e militar são apenas alguns exemplos dos condicionantes históricos que podem ter contribuído para o descrédito constatado na situação descrita por Cora, ou seja, para a fragilidade da vivência cidadã dos(as) estudantes da instituição.

A cidadania não é dada aos indivíduos de uma vez para sempre, não é algo que vem de cima para baixo, mas é resultado de uma luta permanente, travada quase sempre a partir de baixo, das classes subalternas, implicando um processo histórico de longa duração (COUTINHO, 1999, p. 42).

É necessário enfatizar que nesta pesquisa entendemos que a cidadania não se restringe apenas ao direito ao voto. Ao contrário, ela é entendida, com base em Coutinho (1999), como uma capacidade conquistada pelos indivíduos de se apropriarem dos bens socialmente criados e de atualizarem todas as potencialidades de realização humana, no entanto a cidadania exercida no direito ao voto no Brasil, alvo de nossa reflexão no momento, “[...] é ainda marcada pelas heranças coloniais da subserviência e do conformismo” (GOHN, 2011, p. 356).

A cidadania parece ser exercida pelas estudantes Cora, Frida e Nísia de forma mais consciente, para além do direito ao voto, construída por meio das experiências vivenciadas e do protagonismo ativo nas movimentações sociais feministas. A exemplo de Cora, é interessante assinalar que a descoberta sobre o papel emancipador e transformador dos movimentos sociais por Nísia também veio a ocorrer a partir do momento em que a reflexão sobre sua potencialidade foi mais aprofundada. Sua narrativa revelou essa compreensão:



*Pra ser sincera, eu também não sabia do que um grêmio era capaz. Mas aí quando a gente foi no Encontro Sul, acho que o Encontro Sul é um negócio que mudou bastante assim. [...] É um encontro com todas as escolas técnicas do Sul do Brasil. Ali a gente começou a ver o movimento estudantil como algo vivo, sabe? Como algo realmente capaz de mudar as coisas. Tipo, todas aquelas pessoas discutindo, discutindo os problemas que realmente importam, sabe? Tipo, que educação que a gente quer, discutindo sobre a evasão, discutindo assim também sobre machismo nas escolas técnicas, discutindo sobre, dispostas a fazer alguma coisa, tentando mudar as coisas. Foi de lá, diga-se de passagem, que veio a ideia do “liberte-se” (NÍSIA, Entrevista I, 2015, grifos nossos).*

A percepção do movimento estudantil como algo vivo, capaz de promover mudanças por meio da discussão coletiva de assuntos “que realmente importam” (NÍSIA, Entrevista I, 2015) foram notados por Nísia na sua participação de um encontro com outros(as) estudantes do Sul do país, pois até esse momento a estudante parecia não ter consciência desse potencial: “*Pra ser sincera, eu também não sabia do que um grêmio era capaz*” (NÍSIA, Entrevista I, 2015). Esse movimento constante de reflexão realizado por Nísia corrobora com o entendimento de Coutinho (1999) sobre a luta permanente envolta na construção da cidadania. Foi mediante a percepção de transformação e de protagonismo proporcionado pela movimentação social que o movimento feminista no IFSC começou a ser delineado, conforme Nísia afirma: “*Foi de lá, diga-se de passagem, que veio a ideia do ‘Liberte-se’*”<sup>17</sup> (NÍSIA, Entrevista I, 2015).

Frida, assim como Nísia, também participou ativamente do Grêmio Estudantil, sendo uma das responsáveis pelos primeiros passos da organização na escola. Mesmo tendo desistido do curso de Mecânica, essa experiência rendeu frutos positivos, pois as ações pensadas no IFSC também foram desenvolvidas na escola estadual em que Frida passou a estudar após a desistência:

*Só que, por coincidência, uma das meninas que saiu, ela foi estudar lá no O. A. também, na minha sala. E daí a gente propôs essa ideia pra fazer o debate feminista lá. Ela era do grêmio aqui do IFSC também. [...] E daí ela foi pro O. A. também, e a gente propôs no caso toda essa ideia feminista que teve lá, surgiu daqui também, um pouquinho. Eu tinha contato com o L. também, mesmo tando lá em outro grêmio, e daí a gente fazia essa ação entre os grêmios pra poder ao menos juntar e ter algumas ideias parecidas. Pra poder tá aplicando (FRIDA, Entrevista I, 2016, grifos nossos).*

A articulação entre os movimentos sociais descrito tanto por Nísia (encontro

---

<sup>17</sup> Grupo formado por estudantes e servidoras mulheres da Instituição, que se reúnem mensalmente para discussões sobre a condição feminina na escola e sociedade. A breve apresentação sobre o grupo “Liberte-se” explanada decorre do meu olhar como pedagoga da Instituição e da minha participação como militante neste grupo. Ainda nesta pesquisa, mais informações sobre o grupo a partir das narrativas das mulheres entrevistadas serão expostas.

sul) quanto por Frida (ação entre grêmios de escolas diferentes) evidencia a influência da atuação em rede dos movimentos sociais no fortalecimento do protagonismo estudantil. Quanto a isso, Gohn (2011, p. 336) assegura: “Os movimentos realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas. Atuando em redes, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social”, projetando em seus participantes “[...] sentimentos de pertencimento social” (GOHN, 2011, p. 336).

A atuação em rede pode ser observada de modo evidente quando Frida afirmou que “*essa ideia feminista que teve lá*” (ao se referir às atividades realizadas na escola estadual) surgiu por meio do contato corriqueiro com os(as) estudantes que continuavam frequentando o curso no IFSC. Ao “*juntar ideias parecidas*”, Frida denotou uma compreensão de união de forças, de fortalecimento de ideias e de intensificação de ações, o que veio a contribuir para intervenções mais efetivas, amplas e motivadoras, confirmando a importância dessas ações para a luta contra a exclusão social já descrita por Gohn (2011).

Além do envolvimento com os movimentos sociais observados na escola, mediante a participação de Nísia<sup>18</sup>, Frida e Cora no Grêmio Estudantil, a militância das estudantes ultrapassou os muros escolares nas vivências de Cora e de modo mais acentuado no tocante a Frida. Sobre esse envolvimento, comentaram:

Fora do IFSC é mais protesto mesmo, tem protesto eu tô indo, assim. O último **protesto** que eu fui foi contra a **PL [projeto de lei] 5069**. Leis que não dizem respeito ao corpo dele, diz respeito ao nosso corpo, que não vão prejudicar necessariamente todo mundo, mas vai prejudicar quem? Então foi um dos motivos que eu fui no último protesto. Eu fui no **Movimento Passe Livre** também (CORA, Entrevista I, 2016, grifos nossos).

Tem o **Pinte e Lute**, né? Que não que eu participe, mas eu tenho ligação com eles. [...] E também tem o **MPL [Movimento Passe Livre]**, que eles me convidaram pra participar até do movimento, tipo organizar as manifestações, integrar as reuniões, só que eu não tenho muito tempo, mas eu fico por dentro de todas as manifestações. Eu vou e ajudo a compartilhar, a panfletar quando dá, sabe? [...] Os movimentos que eu mais participo são esses. E o feminista, né? Tipo, eu não participo de nenhum coletivo em si, mas eu tenho bastante ligação com o Mina, né? São as **Mulheres Independentes na Ativa**. E eu também tenho bastante grupo de amigas minhas, que a gente fica debatendo, tipo no F.<sup>19</sup> mesmo, coloca série, filme, artigo, algum tema que tá em alta, reportagem, daí a gente debate sobre eles mesmo. E é bem legal. E daí tem a ação direta que eu faço com a minha amiga, né? Tipo, a gente cola os **Lambs** pela nossa região, aonde a gente mora<sup>20</sup> (FRIDA,

<sup>18</sup> Nísia em sua narrativa não trouxe elementos sobre sua participação em movimentos sociais fora do espaço escolar.

<sup>19</sup> A palavra foi omitida do texto porque faz referência ao nome de uma empresa do ramo das redes sociais.

<sup>20</sup> Os movimentos sociais grifados na inferência de Frida: 1) Pinte e Lute: coletivo de muralismo situado em Joinville que visa apoiar visualmente os movimentos populares, trabalhando com pinturas de cunho

Entrevista I, 2016, grifos nossos).

A militância de ambas pôde ser percebida destacadamente na participação de protestos, marchas e passeatas como o Movimento Passe Livre (MPL) e contra projetos de lei, tal qual o PL 5069<sup>21</sup>. Os motivos de Cora para a participação nesse último movimento são uma maneira de gritar e de mostrar a indignação contra a criação de leis produzidas por pessoas (homens) que invadem um “*corpo que não é seu*” (CORA, Entrevista I, 2016). O direito à propriedade privada, um dos pilares que sustentou a criação do patriarcalismo, conforme descreveu Engels (1984) inicialmente nesta pesquisa, parece manifestar-se de forma bastante atual na situação descrita por Cora. À medida que leis, ações e atitudes são tomadas de modo impositivo e autoritário pelos homens, ocorre um processo de opressão das mulheres, manifestado por meio de relações hierárquicas de poder e de controle sobre a sexualidade e sobre o corpo feminino.

Ainda quanto à inferência mencionada, cabe dizer que, embora Frida assuma humildemente a participação em movimentos sociais feministas quando verbaliza: “*Não que eu participe, mas eu tenho uma ligação com eles*” e “*eu não participo de nenhum coletivo em si, mas eu tenho bastante ligação*”, suas ações demonstram grande ativismo social. Mesmo sem muito tempo, a estudante realiza debates nas redes sociais, auxilia no compartilhamento de informações, atua na panfletagem e na colocação de cartazes feministas pelo bairro (Lambs). O modo como narrou sua história de vida durante a entrevista também reiterou essa afirmação, porque a cada palavra dita os sentimentos de pertencimento aos movimentos sociais feministas eram evidenciados, conforme a empolgação e o entusiasmo emergiam com mais intensidade em sua fala.

A experiência narrada por Frida em uma rede social, momento em que troca experiências com as amigas e realiza debates para a promoção de reflexões sobre temas que estão “em alta”, salienta os meios que auxiliam na ação concreta dos movimentos sociais na atualidade. Nesse sentido, Gohn (2011) relata que os principais

---

social; 2) Movimento Passe Livre (MPL): movimento social que luta pelo transporte gratuito e de qualidade à população; 3) Mulheres Independentes na Ativa (Mina): coletivo feminista da Univille; 4) Lambs: cartaz de cunho artístico e/ou crítico colado em espaços públicos que tem como objetivo despertar reflexões que frequentemente não são discutidas na sociedade.

<sup>21</sup> Esse projeto de lei é bastante criticado pelo movimento social feminista, pois seus artigos produzem interpretações equivocadas a respeito da utilização de métodos abortivos, principalmente porque a pílula do dia seguinte pode ser considerada, dependendo da interpretação da referida lei, um medicamento abortivo.

movimentos sociais atuam pelas redes sociais, utilizando acentuadamente os novos meios de comunicação e informação como a internet, exercitando, assim, um agir comunicativo para a criação e o desenvolvimento de novos saberes. De maneira semelhante, Streck (2010) menciona a relevância social da internet, por propiciar a transformação de opiniões consolidadas por meios de comunicação comumente usados pela maior parte da população, visto que “[...] a Internet ajuda a construir redes de informação alternativas que fazem o contraponto à opinião emanada em meios de comunicação, aos quais o povo só tem acesso como espectador ou coadjuvante nos programas das tardes de domingo” (STRECK, 2010, p. 304). Logo, mesmo com a sensação de Frida de “*estar fazendo pouco*”, a militância realizada por ela por intermédio das redes sociais constitui um importante caminho comunicativo para a produção de novas opiniões e saberes, conforme já destacaram Gohn (2011) e Streck (2006).

Inicialmente neste subcapítulo, chamamos a atenção para o fato de a militância ser presente na vida de Nísia, Frida e Cora, no entanto também questionamos nas entrevistas o envolvimento de Elza, Victória, Carmen, Maria e Sonja nos movimentos sociais feministas. Como resposta, todas elas revelaram não possuir aproximação com essas experiências, entretanto o relato de Sonja entre as demais narrativas se destacou pela maneira como expôs os motivos para a sua decisão de não participar dos movimentos sociais:

Eu nunca me senti: Nossa! Eu tenho que ir, sabe? Me sentir na obrigação de ir, nunca. Então... (SONJA, Entrevista I, 2016).

Minha mãe não deixa, a minha mãe diz: ‘Sonja, você vai levar tiro’ [risos] (SONJA, Entrevista I, 2016).

A falta de obrigação e de necessidade foi apontada por Sonja como motivos para não participar dos movimentos. Com sua fala, ainda é possível observar que, além da falta de identificação, provavelmente o temor projetado por sua mãe diante de uma possível participação sua em tais ações contribui para que a estudante não considere a possibilidade de envolver-se nos movimentos sociais feministas: “*Sonja, você vai levar tiro*” (SONJA, Entrevista I, 2016). Ao ser questionada acerca dos motivos que levam sua mãe a pensar dessa forma, ela relatou:

A minha mãe... Quando a ditadura acabou, em 84 ou 85? [...] Eles sabem o que estava se

passando, o que acontecia na época, porque eles viveram isso. Então... E na época não podia não ter nenhuma liberdade de expressão, não podia fazer nada. E por que hoje em dia pode? Por que correr o risco de fazer alguma coisa se tu pode ser prejudicado, se tu pode ser, sei lá, morto. Qualquer coisa podia acontecer contigo, né? A gente não sabe. E eu acho que isso interfere bastante. E também a mídia, porque a mídia muitas vezes mostra o lado ruim, dependendo. A gente sabe, né? [risos] Falam as coisas somente de um lado (SONJA, Entrevista II, 2016).

No entendimento de Sonja, o temor sentido por sua mãe é decorrente de dois motivos. O primeiro tem relação com a experiência vivenciada por ela durante o período da ditadura civil e militar, porque nessa “*época não podia ter nenhuma liberdade de expressão, não podia fazer nada*” (SONJA, Entrevista II, 2016). O segundo, pela interferência imparcial midiática: “*Falam as coisas somente de um lado*” (SONJA, Entrevista I, 2016).

Esses excertos permitem observar que os sentimentos negativos de Sonja e de sua mãe no tocante aos movimentos sociais são por conta da influência dos fatores históricos e sociais vivenciados, gerando, além de relações preconceituosas aos movimentos sociais, barreiras para a visualização positiva deles. O período vivenciado pela mãe da estudante (regime militar) não foi propício para o surgimento dos movimentos sociais, pois o Brasil vivia um período de repressão, coerção e violência. A ordem e o disciplinamento provocados pelo medo eram essenciais do ponto de vista governamental, que entendia as manifestações sociais como extremamente perigosas, por isso a possível associação de sua mãe ao afirmar “*Sonja, você levar tiro*” aos(às) participantes dos movimentos sociais, que eram vistos(as) (*e ainda são*) como subversivos(as) à ordem social.

O outro motivo de recusa da mãe de Sonja diz respeito à influência negativa exercida pela mídia na opinião pública, que, do ponto de vista da estudante, associa os movimentos sociais à desordem, à rebeldia e à desobediência. É o que Sardenberg e Costa (1994) asseguram quando explicam que o estereótipo criado em torno da imagem das mulheres feministas é influenciado pela mídia. As mesmas autoras também destacam a necessidade de desconstrução desses estereótipos pelo próprio feminismo, porque esse movimento “[...] trouxe a possibilidade de se desconstruir e entender que não queremos ser também esse estereótipo de feminista, que também foi construído, que é a feminista durona, aquela que queima o sutiã e todas as imagens negativas que a mídia criou” (SARDENBERG; COSTA, 1994, p. 111).

O temor, o desconhecimento e o preconceito observados no sentimento de Sonja e de sua mãe em relação aos movimentos sociais também podem ser

evidenciados como possíveis motivos para as dificuldades de consolidação do grupo Liberte-se na escola, que atualmente experimenta sua terceira tentativa de implementação<sup>22</sup>. Os sentimentos provocados por essas dificuldades na primeira e na segunda tentativa de lançamento da proposta do grupo ainda no ano de 2015 podem ser verificados na narrativa de Nísia:

Pra ser sincera **foi frustrante**. Porque, assim, a gente passou no recreio, a gente passou com todas as garotas. O boca a boca tava acontecendo, as garotas conversavam na classe. [...] E eu esperava umas 15 pessoas, umas 20 pessoas, 20 já era exagero. Mas eu, se viesse, eu não ia ficar tão surpresa assim. Eu fiquei mais surpresa com o fato de ter vindo cinco garotas só, contando comigo e com a J., que tava organizando (NÍSIA, Entrevista I, 2015, grifo nosso).

A gente não seguiu adiante com o Liberte-se. Porque acabou com aquela panelinha, né? Mas nesse semestre<sup>23</sup> a gente tentou de novo fazer o “Liberte-se”. E a gente fez a mesma coisa de novo, todo aquele boca a boca. E não apareceu uma garota (NÍSIA, Entrevista I, 2015).

Sentimentos de frustração e de decepção, acompanhados pela surpresa pelo número reduzido de participantes no grupo, cerceiam a experiência vivenciada por Nísia, que possivelmente reproduziu por meio do último sentimento revelado a projeção idealizada por ela. Apesar das estratégias de divulgação realizadas pelas organizadoras (boca a boca), apenas cinco estudantes mulheres participaram da primeira reunião. Na nova tentativa a frustração de Nísia talvez tenha aumentado, pois conforme ela descreveu “*não apareceu nenhuma garota*” (NÍSIA, Entrevista I, 2015). Sobre as razões para esse comportamento de recusa, a estudante relatou:

Eu acho que as meninas têm **medo**, porque elas veem as feministas como pessoas muito extremistas. [...] Porque **elas sentem que o feminismo vai falar que elas vivem do jeito errado, elas não se identificam e acham que vão ser julgadas** (NÍSIA, Entrevista II, 2016, grifo nosso).

A percepção das estudantes que não mantêm participação no movimento feminista, no entendimento de Nísia, se apresenta imerso à imagem social (estereótipos) frequentemente difundida sobre as mulheres que fazem parte desse movimento. Ao tentar quebrar a imagem social de mulher submissa e passiva imposta pelo patriarcado, as mulheres feministas passam a ser entendidas como mal

<sup>22</sup> No ano de 2015 as estudantes haviam realizado duas tentativas de implementação do grupo, porém não obtiveram sucesso.

<sup>23</sup> Nísia referiu-se à segunda tentativa de consolidação do grupo, ainda em 2015.

ajustadas e subversivas à ordem social (SARDENBERG; COSTA, 1994). O extremismo foi apontado por Nísia como uma das características possivelmente atribuídas em termos sociais às mulheres feministas, que ao serem talhadas desse modo não viriam a tolerar ou admitir o estilo de vida de outras pessoas nem consentir com ele, ocasionando o medo e a falta de identificação das mulheres “não feministas” com o movimento.

No Brasil, o movimento feminista enfrentou grandes hostilidades no decorrer de sua história, como já pôde ser observado no caso da mãe de Sonja, que conviveu com a agressividade e a violência proferida aos movimentos sociais no regime civil e militar. Nos anos de 1970, Moreno (1988 *apud* SANDENBERG; COSTA, 1994) evidencia que as feministas eram chamadas de sapatões e mal-amadas. Tais características eram impostas com o objetivo de afastar as mulheres que pudessem vir a se interessar pelas discussões propostas pelo movimento feminista, difundindo-se, assim, a imagem de fazedoras de cabeças.

Haja vista essas considerações, é possível verificar que a imagem de subversão, desordem e desobediência historicamente remetida ao feminismo continua na atualidade apresentando-se com grande vivacidade na sociedade. Nísia e Cora, que ressaltaram a experiência do grupo Liberte-se na escola, compreendem que esses estereótipos se fazem presentes no imaginário das estudantes da instituição pesquisada:

Pras garotas poderem conversar e discutir as coisas assim realmente relevantes, sabe? Sobre autoimagem, sobre o papel da mulher. Não era um movimento feminista, na verdade era, mas não tinha esse nome, até porque a palavra feminismo assusta a garota. A questão de não usar esse nome, tentar não deixar tão claro isso, porque a gente sabia que as pessoas têm uma ideia formada de feminismo que não é o que é o feminismo. [...] A gente só queria fazer as garotas pensar, sabe? A respeito dessas coisas (NÍSIA, Entrevista I, 2015).

Aí a gente queria unir as meninas, porque, por exemplo, muitas meninas aqui dizem que são contra o feminismo. Apesar do grupo Liberte-se não poder se autodeclarar feminista pra não espantar as que dizem que o feminismo é uma coisa ruim, todas as meninas que estão lá se consideram. E a gente queria desmistificar isso, porque é um movimento que preza pela igualdade, então a gente acha que tem pouco entendimento sobre ele, por isso acabam surgindo essas falácias sobre (CORA, Entrevista II, 2016).

E a gente tem que começar a quebrar alguns, algumas, alguns paradigmas na sociedade, algumas questões que ficam em aberto, por exemplo: feminismo. [...] Muitas coisas a gente conseguiu pelo feminismo, então muitos dos nossos direitos: o voto. Se alguém não tivesse batido um dia e dito: ‘Não, a gente vai lutar por isso’ (CORA, Entrevista II, 2016).

O grupo Liberte-se é entendido por suas integrantes como um movimento

feminista, porém com as narrativas foi possível constatar que Nísia e Cora, ao perceberem o preconceito existente em torno da imagem social do movimento na escola, não divulgam o grupo como um coletivo feminista, pois ambas acreditam que essa declaração poderia assustar e espantar as estudantes. Essas reações possivelmente decorrem, conforme já assinalaram Sardenberg e Costa (1994), de uma decisiva resistência e hostilidade em relação ao movimento também presente no imaginário feminino.

A falta de entendimento e de conhecimento sobre os objetivos e as conquistas alcançadas pelo feminismo foi apontada por Cora como responsável por “essas *falácias*” (CORA, Entrevista II, 2016), associando a resistência ao movimento a uma visão equivocada sobre ele. Esses estereótipos de negação e rejeição no entendimento de Sardenberg e Costa (1994, p. 111) se propagam e se reproduzem ao mesmo “[...] tempo em que se produz e dissemina uma visão distorcida (machista?) do próprio feminismo”.

A preocupação de ocultação da essência do grupo Liberte-se parece orientar os objetivos de criação desse coletivo, que surgiu como uma alternativa para a desmistificação do olhar equivocado remetido ao feminismo, como pôde ser constatado na fala de Nísia, quando contou que o grupo pretende “*fazer as garotas pensar, sabe? A respeito dessas coisas*” (NÍSIA, Entrevista I, 2015); e de Cora, que evidenciou: “*A gente tem que começar a quebrar alguns, algumas questões que ficam em aberto, por exemplo: feminismo*” (CORA, Entrevista II, 2016). Somado a essa quebra de paradigmas, como descrito por Cora, o grupo agiria como veículo de reflexão sobre os direitos femininos conquistados por meio da ação do movimento social feminista, buscando salientar que ele “*preza pela igualdade*” (CORA, Entrevista II, 2016), e não o contrário. As aspirações de Nísia e Cora quanto ao grupo Liberte-se condizem com as aprendizagens proporcionadas pelos movimentos sociais, pois estes ao criarem condições para a valorização dos saberes do próprio grupo (contrapondo-se aos saberes que os mantêm à margem e que causaram o próprio movimento) também se colocam como produtores de novos saberes (STRECK, 2006).

Mesmo com as dificuldades enfrentadas pelo grupo Liberte-se em 2015, a desmistificação do preconceito remetido ao movimento social feminista continuava a ser um dos objetivos do grupo em 2016, quando novamente o grupo ganhou corpo por intermédio da proposta de uma das chapas que concorreram às eleições para o



Grêmio Estudantil nesse mesmo ano – a chapa Avançar<sup>24</sup>. A chapa não conseguiu ser eleita, no entanto Cora e outras estudantes (que não foram alvo das entrevistas) acreditaram nesse projeto e o coletivo mais uma vez ganhou vida na escola<sup>25</sup>. Apesar das adversidades e do número reduzido de participantes, o grupo Liberte-se realizou até o mês de dezembro de 2016 seu sexto encontro, nos quais foram discutidas as temáticas: relacionamentos abusivos, sexismo e escolha profissional, construção social sobre o que é ser mulher e criminalização do aborto.

A recente vivência da instituição com os movimentos sociais, seja pela figura do Grêmio Estudantil, seja pelo coletivo Liberte-se, enfrenta, como vimos, grandes resistências em relação aos(as) demais estudantes, no entanto acreditamos que o envolvimento das mulheres em movimentos sociais feministas oportuniza a percepção sobre a existência de situações preconceituosas e de desigualdade de gênero vivenciadas de forma mais consciente. Esse posicionamento é por nós defendido, pois no subcapítulo anterior observamos em uma das reflexões feitas um olhar mais apurado acerca das sutilezas em que a violência e a opressão de gênero se revestem, especialmente daquelas estudantes com envolvimento nos movimentos sociais como Nísia, Frida e Cora. É importante enfatizar, porém, que mesmo com esse olhar mais apurado sobre as violências de gênero, muitas vezes, as mulheres com envolvimento nos movimentos sociais também não sabem como agir nesses contextos de violência e opressão, a exemplo de Nísia e Frida, que se calam perante a violência sofrida por elas<sup>26</sup>. Frida destacou em sua narrativa uma reflexão sobre as contradições presentes em sua vivência cotidiana no que se refere às questões de gênero:

Temos conflitos com a gente mesmo, né? Tipo, mesmo na militância às vezes tu vê atitudes tuas, que tu pensa, meu! [...] Mas aí, em vez de tu pegar, é desconstruir isso com o tempo, né? Eu acho que eu desconstruí bastante coisa já (FRIDA, Entrevista I, 2016).

A inferência destacada revelou a dificuldade de desvencilhamento dos preceitos difundidos pelo patriarcado, inclusive para as mulheres que refletem sobre a condição feminina nos movimentos sociais feministas. O conflito foi apontado pela

---

<sup>24</sup> A estudante Cora foi uma das integrantes da chapa. Para mais informações sobre o processo eleitoral do Grêmio Estudantil no IFSC, consultar a página: <<https://linkdigital.ifsc.edu.br/2016/05/04/ch-apa-copas-e-eleita-para-diretoria-do-gremio-estudantil-do-campus-joinville/>>.

<sup>25</sup> Existe uma diferença entre as duas primeiras experiências de implementação do coletivo Liberte-se na instituição. Nas duas primeiras tentativas participavam apenas as estudantes da escola, já na nova configuração do grupo foi aberta a possibilidade de participação de mulheres servidoras do *campus*. É importante salientar que também faço parte desse grupo como integrante.

<sup>26</sup> Essa situação foi abordada no subcapítulo anterior.

estudante como um indicativo das contradições existentes entre a luta realizada no movimento feminista perante as atitudes e os comportamentos que possivelmente reproduzem os preceitos da organização patriarcal vivenciados por ela no cotidiano.

A percepção sobre a necessidade de *DESCONSTRUIR* os estereótipos criados foi mencionada pela estudante como uma necessidade e um movimento constante e processual. Esse posicionamento crítico, mesmo com as barreiras que precisam ser superadas pelas integrantes do movimento, é fundamental, na medida em que propõe a reflexão contínua dessas questões para a conquista de condições igualitárias ao direito feminino. Manifesta-se, dessa forma, o caráter emancipador e transformador proporcionado por essas vivências, que de acordo com Freire (2005, p. 46, grifo nosso) revela os dois momentos em que o objetivo emancipatório se manifesta:

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, essa pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens (**mulheres**) em processo de permanente libertação.

As reflexões de Freire (2005) expressam a grande importância de desvelamento do mundo de opressão vivido por determinado grupo social (no caso desta pesquisa – as mulheres), pois é por meio dessa compreensão que ocorre o comprometimento com a transformação de si mesmo(a) e de sua realidade. Possivelmente por esse compromisso, apesar das dificuldades e das resistências enfrentadas pelas estudantes entrevistadas quanto à implementação do coletivo *Liberte-se na escola*, suas idealizadoras reencontraram forças para a terceira tentativa de estabelecimento do grupo em 2016.

Ainda sobre a importância do debate acerca dos movimentos sociais feministas na escola, Cora evidenciou a experiência vivenciada por ela em sua sala de aula:

Não sei como é nas outras salas, né? Mas na minha sala, tem algumas pessoas que não têm tanta noção, mas a maioria dos meninos, eles têm noção de gênero, a inserção da mulher na sociedade, a ascensão da mulher na sociedade. **Então, é tranquilo assim, sabe?** [...] Às vezes até eles mesmo te pegam falando: “Oh! Isso é machismo! Tu mesma tá reproduzindo machismo!”. Então, a minha sala, assim, é uma sala bem crítica, digamos assim (CORA, Entrevista I, 2016, grifo nosso).

A noção de gênero e a inserção e a ascensão da mulher na sociedade, além da percepção de situações machistas pelos colegas em sala de aula, foram apontadas por Cora como atitudes frequentemente praticadas pela maioria dos estudantes

homens de sua turma, o que acaba ocasionando na percepção da estudante tranquilidade para a vivência feminina nesse espaço: “*Então, é tranquilo assim, sabe?*” (CORA, Entrevista I, 2016). A posição assumida pela turma parece superar a imagem social do curso (Eletroeletrônica) como mais apropriada para o público masculino, rompendo com a ideia imposta pelo modelo de organização patriarcal de uma área inapropriada às mulheres. Possivelmente, as questões de gênero devem ser dialogadas entre os(as) estudantes, o que pôde ser visto em uma fala de Cora quando assegura que sua turma é “*uma sala bem crítica*” (CORA, Entrevista I, 2016).

Não podemos afirmar que situações de opressão e violência de gênero não venham a ocorrer na turma, porém a postura crítica assumida parece proporcionar uma aproximação inicial de quebra e rompimento dos estereótipos femininos e masculinos, conforme destaca Gutierrez (1985 *apud* SARDENBERG; COSTA, 1994, p. 112):

A transfiguração da mulher, que há de decorrer da vitória sobre o estereótipo feminino, há de derrotar, também, a deformação do estereótipo masculino, transfigurando também o homem. O advento de uma nova mulher desencadeará o advento de um novo homem.

Quando relatamos que se trata de uma aproximação para a quebra dos estereótipos de gênero, pretendemos demonstrar que, mesmo com o olhar crítico dos(as) estudantes da sala de aula de Cora, situações machistas provavelmente devem acontecer. Haja vista que as mulheres e homens, compreendidos(as) como seres históricos e sociais, reproduzem a ordem social estabelecida, o que pôde ser observado pela fala da estudante: “*Às vezes até eles mesmo te pegam falando: ‘Oh! Isso é machismo! Tu mesma tá reproduzindo machismo!’*” (CORA, Entrevista I, 2016).

Saffioti (2015, p. 75) auxilia nesse entendimento ao salientar que a desigualdade, “[...] longe de ser natural, é posta pela tradição cultural, pelas estruturas de poder, pelos agentes envolvidos na trama de relações sociais. Nas relações entre homens e mulheres”. Por isso,

[...] a violência de gênero pode ser perpetrada por um homem contra o outro, por uma mulher contra outra. Todavia, o vetor mais amplamente difundido de *violência de gênero* caminha no sentido do homem contra mulher, tendo a falocracia como caldo da cultura (SAFFIOTI, 2015, p. 75, grifo do original).

Também é necessário dizer que a situação descrita por Cora foi exceção, pois

somente ela evidenciou situações que denotam o olhar, a preocupação e ações positivas em relação às questões de gênero em sala de aula pelos colegas homens. Ao contrário desse cenário, Frida, como vimos no subcapítulo anterior, vivenciou uma situação oposta a esta, pois foi vítima de uma grave violência de gênero (proferida pelos seus colegas de turma) ocasionada, sobretudo, por seu envolvimento no movimento social feminista. Esse episódio confirma como, muitas vezes, na luta pelos seus direitos as mulheres são menosprezadas e ridicularizadas (GARGALLO, 2004).

Entendemos que as dificuldades de consolidação dos movimentos sociais feministas ocorrem de maneira acentuada nesse espaço escolar, no entanto a situação descrita por Cora nos anima diante das potencialidades que o entendimento correto sobre o movimento pode proporcionar, especialmente no sentido de um acolhimento positivo das mulheres nesse espaço de educação, pois conforme já assinalou Streck (2006) os movimentos sociais contribuem para o desenvolvimento da cidadania e na superação da exclusão social.

Acreditando que o compromisso da instituição nesse sentido deve ser ampliado, questionamos as estudantes sobre as ações que a escola poderia tomar perante as situações de opressão e violência de gênero vivenciadas pelas estudantes mulheres e como elas poderiam favorecer a ampliação do debate feminista no espaço. Sobre isso, destacou-se o relato de Cora:

**Diálogo mesmo. Eu acho que o diálogo, a promoção de eventos, de atos, como o que teve sobre a cultura do estupro.** Acho que é importante, porque deu muita visibilidade aqui. Não só dentro, mas fora do campus também. Porque as faixas lá fora estavam lá penduradas, quem passava via. Eu acho que eventos e debates (CORA, Entrevista II, 2016, grifo nosso).

O diálogo proporcionado pela realização de eventos, atos e debates foi mencionado por Cora como fundamental para a visibilidade das questões referentes aos direitos femininos na escola. A estudante possivelmente apontou essa importância pela imagem concebida por ela aos movimentos sociais feministas, entendendo-os como espaços privilegiados para *falar sobre coisas importantes*, conforme já observamos no início deste subcapítulo em sua fala. Logo, o evento realizado pela instituição intitulado como Cultura do Estupro<sup>27</sup> foi citado pela estudante como um exemplo de ação para esses debates, evidenciando a visibilidade proporcionada pelo

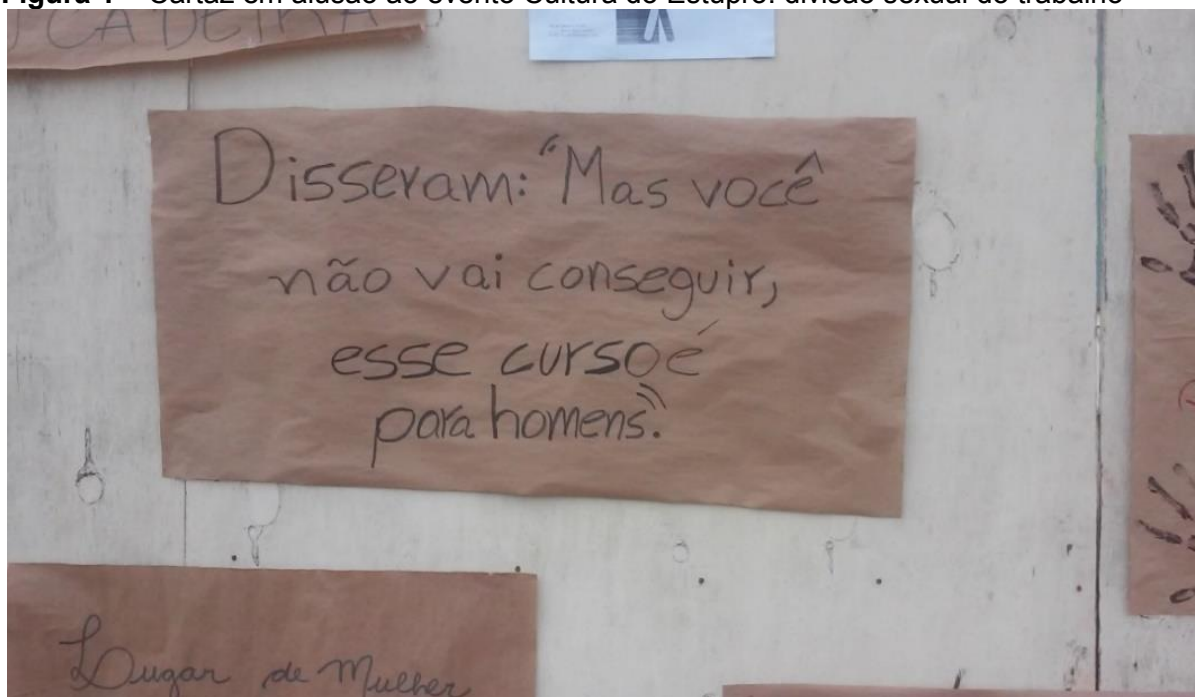
---

<sup>27</sup> Para saber mais, consultar o *site*: <<http://www.ifsc.edu.br/campus-joinville/6014-manifesto-discute-machismo-e-a-cultura-do-estupro>>.

ato dentro e fora da instituição: “Acho que é importante, porque deu muita visibilidade aqui. Não só dentro, mas fora do Campus também” (CORA, Entrevista II, 2016).

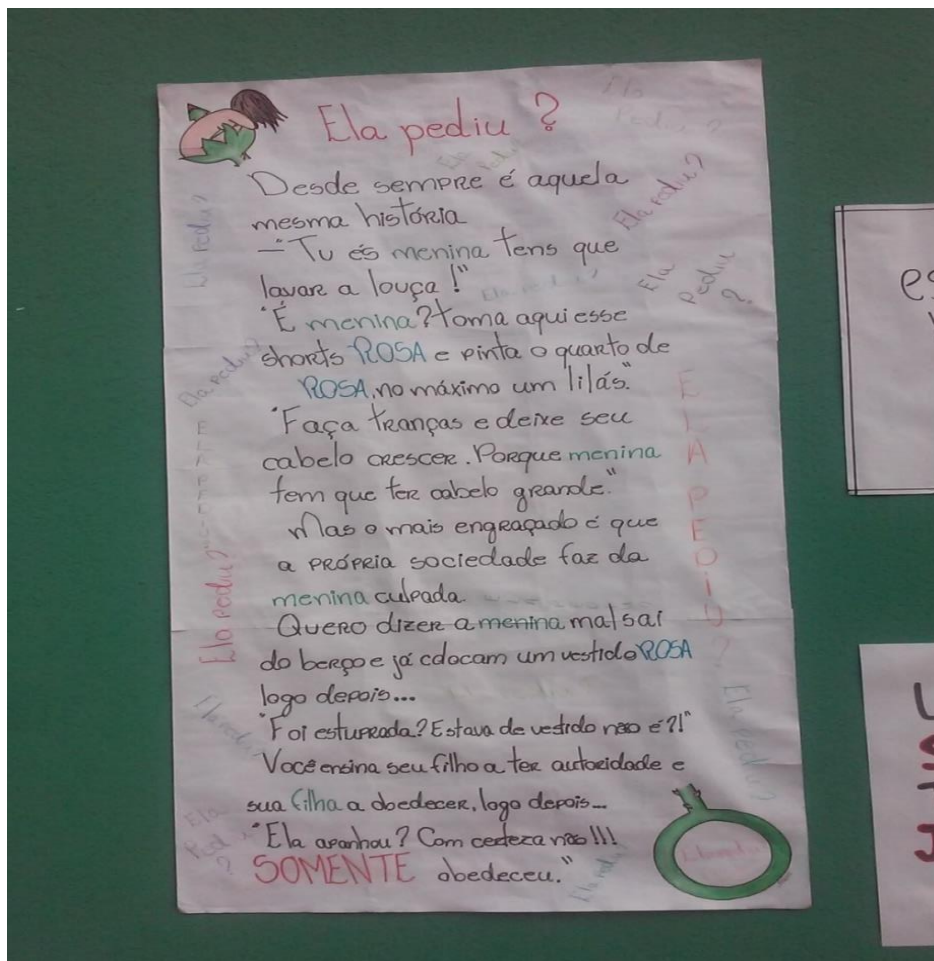
O evento Cultura do Estupro ocorreu em dois dias do mês de junho de 2016, sendo idealizado pela direção da escola, pela coordenadoria pedagógica e pelos(as) professores(as). As atividades realizadas tiveram grande participação dos(as) estudantes, que confeccionaram cartazes sobre a temática, posteriormente afixados nos corredores e paredes do *campus*. Além disso, foram efetuadas outras atividades relacionadas ao tema, como a leitura de contos durante o intervalo de aula por meio da transmissão do rádio da escola, apresentação de vídeos e de uma palestra intitulada “Machismo e violência contra a mulher”. A seguir há duas imagens do evento.

**Figura 1** – Cartaz em alusão ao evento Cultura do Estupro: divisão sexual do trabalho



Fonte: primária

**Figura 2** – Cartaz em alusão ao Evento Cultura do Estupro: construção de papéis sociais femininos



Fonte: primária

As imagens reforçam o que havíamos discutido no subcapítulo anterior, reafirmando que a violência e a opressão de gênero são vivenciadas pelas estudantes pois, possivelmente, o conteúdo dos cartazes retrata situações vivenciadas pelas estudantes na escola e na sociedade. Na figura 1, características da divisão sexual do trabalho podem ser verificadas na frase: *Disseram: “Mas você não vai conseguir, esse curso é para homens”*, na qual ocorre o direcionamento dos cursos (Mecânica ou Eletroeletrônica) ao público masculino, além de uma atribuição “natural” do fracasso feminino nessas áreas.

A figura 2, ao mesmo tempo em que revela a sutileza de materialização do patriarcado em pequenos mecanismos de opressão como a construção de papéis sociais às mulheres e aos homens desde a infância, também denuncia graves violências de gênero, principalmente no que se refere à culpabilização das mulheres quando vítimas de um ato violento: *Mas o mais engraçado é que a própria sociedade*

*faz da menina culpada*. Essa situação de culpabilização pode ser entendida com base em Saffioti (2015, p. 48), quando afirma:

[...] os homens continuam matando suas parceiras às vezes com requintes de crueldade, esqueteando-as, ateando-lhes fogo, nelas atirando e as deixando tetraplégicas etc. O julgamento destes criminosos sofre, é óbvio, a influência do sexismo reinante na sociedade, que determina o levantamento de falsas acusações – devassa é a mais comum – contra a assassinada. A vítima é transformada rapidamente em ré, procedimento este que consegue, muitas vezes, absolver o verdadeiro réu.

Remetendo um olhar para o meu trabalho como pedagoga da instituição, posso dizer que no último ano diversas ações vêm sendo realizadas na escola com o intuito de discutir a temática de gênero. A exemplo do mês de maio de 2016, quando ocorreu por iniciativa da coordenação pedagógica uma palestra<sup>28</sup> para discussão dos temas direitos humanos, violência de gênero, discriminação e crimes virtuais com os(as) estudantes de algumas turmas do curso técnico integrado de Mecânica e Eletroeletrônica. Além disso, a coordenação pedagógica desenvolve o projeto Ação Solidária: Igualdade de Gênero<sup>29</sup>, que prevê a continuidade dessas ações<sup>30</sup>.

Com base nos dados observados nessa categoria de análise, é factível discutir que ações como as descritas anteriormente e o evento citado por Cora são de extrema relevância, porque evidenciam temáticas ocultadas pelo manto da normalidade, trazendo à cena temas que clamam para serem discutidos. Como vimos ao longo deste subcapítulo, os movimentos sociais feministas encontram grande dificuldade de implementação no local de pesquisa, decorrente possivelmente dos estereótipos criados em torno de sua imagem e da criminalização dos movimentos sociais. Alves e Pitanguy (1991), Sardenberg e Costa (1994) e Pinto (2010) dialogaram ao longo da pesquisa sobre isso, revelando que o percurso histórico vivenciado pelos movimentos sociais feministas foi marcado por uma luta árdua, com percalços e desafios a serem enfrentados. Entretanto é necessário acreditarmos nas potencialidades proporcionadas por meio dessas movimentações, pois, como vimos, elas possibilitam uma postura mais crítica diante da realidade vivenciada, podendo contribuir para a superação das desigualdades de gênero vivenciadas na instituição.

---

<sup>28</sup> Para mais informações, consultar o *site*: <<http://www.ifsc.edu.br/campus-joinville/5903-palestra-aborda-questoes-de-direitos-humanos>>.

<sup>29</sup> Informações sobre a vinculação e aprovação do projeto em: <<http://www.ifsc.edu.br/joinville>> e <[http://www.ifsc.edu.br/arquivos/pesquisa/coord\\_pesq/editais2016/edital\\_27/resultado%20final%20edit%2027\\_PROPPI\\_2016.pdf](http://www.ifsc.edu.br/arquivos/pesquisa/coord_pesq/editais2016/edital_27/resultado%20final%20edit%2027_PROPPI_2016.pdf)>.

<sup>30</sup> Por apresentar-se como um movimento ainda inicial de interesse da escola para essas questões, não foi possível refletir sobre o impacto dessas ações no interior escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Aprendeu a ler lendo números. Brincar com números era o que mais a divertia e de noite sonhava com Arquimedes. O pai proibia: – Isso não é coisa de mulher – dizia. Quando a Revolução Francesa fundou a Escola Politécnica, Sophie Germain tinha dezoito anos. Quis entrar. Fecharam as portas na sua cara: – Isso não é coisa de mulher – disseram. Por conta própria, sozinha, estudou, pesquisou, inventou. Enviava seus trabalhos, por correio, ao professor Lagrange. Sophie assinava Monsieur Antoine-August Le Blanc, e assim evitava que o exímio mestre respondesse: – Isso não é coisa de mulher. Fazia dez anos que se correspondiam, de matemático a matemático, quando o professor soube que ele era ela. A partir de então, Sophie foi a única mulher aceita no masculino Olimpo da ciência européia: nas matemáticas, aprofundando teoremas, e depois na física, onde revolucionou o estudo das superfícies elásticas. Um século depois, suas contribuições ajudaram a se tornar possível, entre outras coisas, a torre Eiffel. A torre tem gravados os nomes de vários cientistas. Sophie não está lá. Em seu atestado de óbito, de 1831, aparece como dona de casa, e não como cientista: – Isso não é coisa de mulher – disse o funcionário”*  
(GALEANO, 2008, p. 191, grifos do original).

O propósito de iniciar as considerações finais com as palavras de Eduardo Galeano é provocar uma reflexão a respeito do lugar ocupado pelas mulheres na sociedade patriarcal. Sophie Germain<sup>1</sup>, a protagonista da história contada pelo escritor uruguaio, nasceu em 1776 em Paris e viveu sua adolescência no auge da Revolução Francesa, momento histórico que restringiu a “igualdade para todos” somente aos homens das classes dominantes. Ao ter seus direitos negados, Sophie escondeu-se na biblioteca de sua casa, local em que se apaixonou pelos números e pela matemática. A partir daí ouviu de seu pai, da sociedade e do Estado que isso não era coisa de mulher, conforme pudemos observar na epígrafe.

Essa história leva-nos a refletir sobre as dificuldades enfrentadas pelas mulheres na conquista de seus sonhos, e por isso arriscamos dizer que a frase “isso não é coisa de mulher” já deve ter sido ouvida pela maioria das mulheres ao menos uma vez ao longo da vida, ou então por muitas vezes, como é o meu caso. Ouvi essa frase nas histórias contadas por minha mãe, momento em que percebi os percalços e as dificuldades enfrentados por ela na busca por seus sonhos educacionais e profissionais. Escuto essa frase quando realizo atividades ou tenho comportamentos e atitudes que a sociedade patriarcal impõe como inapropriada a minha condição feminina. Ao me atrever a invadir o “terreno masculino”, risos debochados e “piadinhas

---

<sup>1</sup> Para saber mais sobre a vida de Sophie Germain, consultar o artigo “A vida e o trabalho de Sophie Germain”, publicado por Natascha Hall, Mary Jones e Gareth Jones (2004).



sem maldade” surgem, revelando a frase escondida nesses mecanismos de opressão: “isso não é coisa de mulher”.

O contrário também ocorre, pois ouço cotidianamente “o que é coisa de mulher” e qual é o meu lugar nessa sociedade. Por isso, ao retomar a reflexão sobre as questões iniciais desta pesquisa e as motivações que me levaram a demonstrar interesse pela temática investigada, posso afirmar que a minha história de vida foi determinante para as escolhas que realizei, embora não tivesse consciência disso há dois anos, quando surgiram os primeiros traços desta investigação. Hoje tenho certeza de que os sentimentos que revelei anteriormente influenciaram meu caminho e minhas escolhas, pois, como foi possível observar ao longo do subcapítulo “Tempo, memórias e sentidos: as escolhas profissionais femininas”, as escolhas são multideterminadas socialmente.

Entre as muitas determinações sociais que motivaram esta pesquisa, destaco meu trabalho como pedagoga no IFSC *Campus* Joinville, pois os olhares lançados por mim sobre o cotidiano e o espaço vivido indicaram a percepção de um dado importante: um número inferior de estudantes mulheres em alguns cursos oferecidos pela instituição. Essas impressões orientaram as questões deste trabalho e a necessidade de compreender as implicações de gênero na construção da profissionalização de mulheres nesses cursos (Mecânica e Eletroeletrônica). A realidade observada pelo meu olhar foi reiterada por meio do levantamento de dados realizado no sistema acadêmico da escola. Havia de fato um número muito pequeno de matrículas femininas nesses cursos, no entanto ainda era necessário ouvir e sentir pelas vozes femininas a experiência vivenciada pelas mulheres nesse espaço escolar.

A história oral, empreendida por meio das histórias de vida, permitiu verificar minúcias e particularidades únicas presentes na experiência de vida de cada uma das oito estudantes entrevistadas, pois conforme destacado por Bosi (2003, p. 19-20) a narrativa é mais do que um documento unilinear, porque “[...] mostra a complexidade do acontecimento. É a via privilegiada para chegar até o ponto de articulação da História com a vida cotidiana. Colhe pontos de vista diversos, às vezes opostos”. A contradição existente entre as certezas e incertezas que acompanharam o processo de escolha profissional pelas estudantes no primeiro subcapítulo e a trajetória conflitiva na desconstrução dos estereótipos de gênero presentes nas narrativas das estudantes com envolvimento nos movimentos sociais feministas verificadas no segundo e terceiro subcapítulos deste trabalho revelaram a riqueza do testemunho

oral, corroborando com o entendimento de Thompson (1992) quando enfatiza que tal testemunho se aproxima muito mais da condição humana.

Mesmo dispostas em categorias distintas e desmembradas em subcapítulos, procuramos manter um diálogo constante entre as três categorias de análise desta pesquisa, compreendendo que uma se entrelaça à outra de maneira intrínseca. Foram elas: 1) tempo, memórias e sentidos: as escolhas profissionais femininas; 2) a imagem social feminina: o impacto nas relações estabelecidas no ambiente escolar; 3) educação e feminismo: a importância dos coletivos feministas nas instituições de ensino.

Ao longo desses subcapítulos pudemos observar que a escolha profissional das estudantes entrevistadas esteve envolta por uma série de motivações, revelando, conforme enfatizam Ciampa (1987) e Bock (1989), seu caráter multideterminado. Marcadas as jovens por tempos e espaços de descobertas da profissão diversos, por momentos de indecisão, dúvidas e mudanças de expectativas e de percursos profissionais, evidenciou-se o movimento dialético intrínseco a esse processo. As histórias de vida de Cora, Nísia, Frida e Maria são exemplos de que as escolhas podem ser ressignificadas, revelando pelas experiências cotidianas vivenciadas por elas a construção constante de seus desejos e sonhos.

Todas as entrevistas/narrativas demonstraram que as relações familiares exerceram grande influência no processo de decisão pelo curso do IFSC, entretanto essa motivação não se apresentou de maneira uniforme entre as histórias de vida traçadas, pois se revelou positivamente em algumas narrativas e negativamente (imposição familiar) em outras. Acreditamos que as relações significativas estabelecidas de forma positiva pela família das estudantes Elza, Victória, Carmen e Sonja contribuíram efetivamente para a escolha profissional realizada (Mecânica ou Eletroeletrônica) e para o desejo de continuidade nessas áreas profissionais. Além disso, os depoimentos revelaram que esses grupos familiares parecem ter rompido com os estereótipos de gênero (curso masculino) comumente atribuídos a essas profissões, ampliando as oportunidades educacionais e profissionais das estudantes.

Porém, tendo em vista o caráter multideterminado desse processo, é necessário enfatizar que outras motivações também contribuíram de modo significativo para as escolhas realizadas, como os determinantes ideológicos, econômicos e sociais, por exemplo. A narrativa de Cora revelou esse entendimento, pois pudemos observar em seu depoimento vários vieses motivadores para a escolha

do curso, como os fatores econômicos (melhores salários), o ensino médio aliado ao ensino técnico e o ensino gratuito e de qualidade. Esse padrão multifacetado também foi observado nas demais narrativas e de maneira mais detalhada no primeiro subcapítulo das análises.

Ao discorrer sobre o impacto da construção social da imagem feminina imposta pelo patriarcado nas relações estabelecidas no ambiente escolar, foi possível constatar que todas as estudantes entrevistadas ouviram, sentiram e experimentaram situações de opressão e violência de gênero na sociedade e na instituição pesquisada. A frase “isso não é coisa de mulher” foi proferida por pessoas conhecidas e por familiares que questionaram a escolha realizada por elas, revelando que no ideário social essas profissões continuam sendo entendidas como masculinas.

Ao adentrarem na instituição, os primeiros passos das estudantes estiveram marcados por sentimentos de estranhamento, gerados pela percepção de um espaço composto na sua maioria de homens. Esse fato não seria um problema se condições igualitárias fossem possibilitadas a elas, pois percebemos ao longo das histórias de vida narradas que o relacionamento entre os colegas de turma, docentes e demais setores da escola manifesta de maneira acentuada valores projetados pelo patriarcado. As situações de violência e de desigualdade de gênero aparecem revestidas por nuances de normalidade e naturalidade proferidas por comportamentos sutis de opressão. Essas considerações podem ser observadas por meio de brincadeiras e piadinhas, que embora não sejam entendidas como violentas nem com conotação pejorativa pelos agressores, demonstram a face perversa do modelo de organização patriarcal. Cenários mais graves e condizentes com o padrão comumente conhecido por violência também puderam ser constatados no espaço escolar, como na narrativa de Frida, em que pudemos visualizar uma grave violência de gênero proferida a ela por seus colegas de turma.

Especialmente no subcapítulo “A imagem social feminina: o impacto nas relações estabelecidas no ambiente escolar”, notamos as implicações da opressão e violência de gênero no processo de profissionalização das mulheres entrevistadas, verificando a consequência dessas situações para a permanência ou desistência nos cursos técnicos de Mecânica e Eletroeletrônica. Além disso, constatamos que as relações positivas exercidas pela família e o encorajamento de outros(as) atores(as) sociais (escola) contribuem decisivamente em momentos de decisão sobre a permanência ou desistência do curso, como foi possível observar nas narrativas de

Cora e Elza. Chamamos a atenção também para a situação descrita por Cora quando revelou em sua narrativa a hipótese de desistência do curso. Em seu depoimento se observou o impacto do olhar positivo da escola nos momentos em que a incerteza, o desânimo e as dúvidas em relação ao curso surgiram, possibilitando possivelmente a permanência da estudante no curso. Desse modo, afirmamos a necessidade da ampliação de atitudes semelhantes, que tornem a escola um ambiente acolhedor e propício ao diálogo. A necessidade de ouvir, sentir e prestar atenção ao espaço escolar é premente, ainda mais se voltarmos nosso olhar à reação comumente manifestada pelas mulheres quando vítimas de violência na escola: o silenciamento.

Ainda sobre o impacto da violência e opressão de gênero no processo de desistência, é factível discutir a respeito da impossibilidade de afirmar que os motivos que levaram Elza e Cora a cogitar a desistência do curso estejam associados às situações vivenciadas por elas na escola, pois em suas narrativas não houve nenhum indicador desse posicionamento. De modo semelhante, Frida, que vivenciou uma grave situação de violência de gênero<sup>2</sup> na instituição, também não atribuiu a responsabilidade desse cenário à sua desistência do curso, no entanto a narrativa de Maria, entre todas as entrevistas, é a que melhor destaca o impacto do ideário social construído em torno da imagem feminina em seu processo de desistência, pois ao relatar suas dificuldades na procura por estágio na área revelou características da divisão sexual do trabalho e dos estereótipos de gênero criados em torno da imagem feminina. É necessário enfatizar que, mesmo Maria tendo associado os motivos para a desistência do curso aos impactos gerados pelas implicações de gênero (dificuldade com estágios), outros fatores possivelmente foram somados a esse processo, pois a desistência de um curso também se inscreve como um momento de escolha e, por isso, é um processo multideterminado.

Haja vista essas considerações, não é possível afirmar que a violência e a opressão de gênero vivenciadas pelas estudantes sejam as únicas motivadoras para o elevado percentual de desistência feminina constatado no levantamento de dados da instituição, pois as motivações que levam à permanência ou à desistência estão envoltas por uma complexidade de razões, desejos, metas e sonhos que evidenciam o movimento dinâmico e multideterminado da vida humana, pois de acordo com Bock (1999 *apud* BOCK, 2002, p. 68, grifos do original),

---

<sup>2</sup> É importante dizer que a violência sofrida por Frida se enquadra na Lei Maria da Penha.

as propriedades que fazem do homem **(e da mulher)** [grifo nosso] um ser particular, que fazem deste animal um ser humano, são um *suporte biológico* específico, o *trabalho* e os *instrumentos*, a *linguagem*, as *relações sociais* e uma subjetividade caracterizada pelas consciência e identidade, pelos sentimentos e emoções e pelo inconsciente. Com isto queremos dizer que o ser humano é determinado por todos esses elementos. Ele é *multideterminado*.

Mesmo não sendo possível afirmar que a desistência ocorra exclusivamente pelas situações de violência vivenciadas, os dados levantados e as narrativas indicam a necessidade de atenção constante da escola nesse sentido, visto que as situações de preconceito, opressão e violência de gênero podem vir a somar-se a outras motivações presentes no momento de decidir entre permanecer ou desistir do curso.

Ao longo desta pesquisa também buscamos compreender a influência das movimentações sociais na superação das desigualdades de gênero vivenciadas pelas mulheres no IFSC, momento em que identificamos que os movimentos estudantil e feminista são alvo de muitas resistências na escola. O estereótipo negativo em relação a esses movimentos se apresenta de maneira evidente nas narrativas das estudantes militantes, especialmente quando revelados os desafios para a efetivação do coletivo Liberte-se na escola. Esses dados apontam a necessidade do cuidado da instituição perante essas questões, e por isso sugerimos a promoção de ações articuladas aos movimentos, que possam vir a auxiliar o rompimento desses estereótipos.

Essa atenção é essencial, na medida em que as análises realizadas nas entrevistas revelaram que a opressão de gênero nem sempre é percebida como uma violência pelas estudantes, pois como atrizes sociais também acabam reproduzindo e naturalizando características do sistema de organização patriarcal. É preciso enfatizarmos que não pretendemos culpabilizar as mulheres por esse processo, pois a naturalização da violência se inscreve como uma estratégia extremamente perversa do patriarcado, que oculta por meio de sutis mecanismos de opressão as relações de poder presentes nesse ordenamento social (VEIGA-NETO, 2011).

Mesmo diante dessas adversidades, é importante destacar a contribuição dos movimentos sociais feministas no que tange à ampliação da percepção das estudantes mulheres sobre as violências vivenciadas no espaço escolar, bem como sua interface com a sociedade. Acreditamos que esses movimentos contribuem para a superação das dificuldades impostas às mulheres pelo patriarcado e para o posicionamento crítico e desvelador em torno das desigualdades de gênero. Esse posicionamento pôde ser observado nas narrativas de Nísia e Cora, quando notaram

as minúcias e as sutilezas que a violência e a opressão de gênero se manifestam: “Às vezes, não é nem questão do tipo: ‘Ah! Mulher, ela é inferior!’. Não é assim que acontece”. A reflexão sobre as questões de gênero em sala de aula também foi apontada como um mecanismo importante para a quebra dos estereótipos masculinos e femininos, como visto no subcapítulo anterior com a fala de Cora.

No entanto ressalta-se que essa percepção mais apurada não é garantia de que os estereótipos de gênero sejam eliminados, pois compreendemos que nos constituímos socialmente e, por isso, reproduzimos com frequência o padrão socialmente estabelecido. Esse entendimento pode ser confirmado quando observamos que a reprodução desses estereótipos e o silenciamento perante as violências sofridas também são atitudes praticadas pelas estudantes militantes, a exemplo de Nísia e Frida, que não procuraram a escola para a tomada de providências para resolver a violência sofrida por ambas.

Entretanto a contradição entre perceber a violência e se silenciar diante das situações de preconceito não anula a importância dos movimentos sociais feministas para o protagonismo feminino, pois revela a luta permanente envolta na construção da cidadania (COUTINHO, 1999). O relato de Frida demonstrou de maneira autêntica essa colocação: “*Temos conflitos com a gente mesmo, né? Tipo, mesmo na militância às vezes tu vê atitudes tuas, que tu pensa, meu! [...] Mas aí, em vez de tu pegar é **desconstruir isso com o tempo***” (grifo nosso). Além disso, sua narrativa indicou a importância do debate crítico promovido pelos movimentos sociais, pois, ao revelar a percepção de sua participação na reprodução dos estereótipos de gênero, Frida abriu um caminho importante para a desconstrução deles e para a transformação da realidade opressora que vivencia (FREIRE, 2005).

A fim de demonstrar a influência dos movimentos sociais feministas no protagonismo feminino, retomo nesse momento uma questão importante para mim. Em minha banca de qualificação surgiu um questionamento que passou a fazer parte das minhas reflexões cotidianas: “Fernanda, você se considera feminista?”. Hoje posso responder conscientemente que sim, eu sou feminista. Pensei em revelar essa resposta na introdução desta dissertação, no entanto essa percepção foi construída no decorrer da pesquisa por meio dos estudos que realizei sobre a temática e da minha militância no coletivo Liberte-se, momento em que a certeza de *sentir-se feminista* foi ganhando corpo e vivacidade. Por essas razões, penso ser esse o momento apropriado para responder à pergunta feita, porque demonstra

temporalmente como me transformei nesse processo, mostrando que a pesquisa faz parte de um amplo movimento do saber, e, por isso, “[...] pesquisar e ensinar-aprender são parte do mesmo processo de conhecer” (STRECK, 2005, p. 18).

Esse processo já é uma grande contribuição deste trabalho, porém, mais do que promover uma transformação da Fernanda de outrora em pesquisadora e feminista, também denunciou a violência e a opressão de gênero no espaço escolar pesquisado, evidenciando a importância da projeção do olhar da instituição perante essas questões. Nessa perspectiva, sugere-se que a escola continue adotando práticas que possibilitem a discussão sobre as questões de gênero, pois as narrativas revelam que, além da dificuldade de estabelecimento do movimento social feminista na instituição, as mulheres vivenciam situações de violência que nem sempre são denunciadas por elas. Entendemos que esse olhar é necessário, para que a frase “Isso não é coisa de mulher” não volte a ser repetida com tanta frequência no espaço escolar.

No momento de finalização desta pesquisa procuramos indicar possíveis desdobramentos em termos de pesquisas futuras. Entre elas, destacamos a possibilidade de investigação dos motivos do alto percentual de desistência das estudantes mulheres no início dos cursos (Mecânica e Eletroeletrônica), observado no mapeamento de dados realizado na instituição. Além disso, a percepção acerca das questões de gênero nas instituições escolares (IFSC e demais escolas) pode ser ampliada com estudos que envolvam outros atores(as) sociais, como docentes e gestores(as) de escolas.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Alice Rangel de Paiva *et al.* Presença feminina em ciência e tecnologia no Brasil. *In:* \_\_\_\_\_; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa (Orgs.). **Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais**. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 149-160.

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. *In:* PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 155-202.

\_\_\_\_\_. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

\_\_\_\_\_. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. *In:* SAVIANI, Demerval *et al.* (Org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 59-108.

ALVES, Ana Elizabeth Santos. O trabalho e a educação de mulheres em comunidades rurais: práticas de reprodução social. *In:* BATISTA, Eraldo Leme; MULLER, Meire Terezinha (Orgs.). **A educação profissional no Brasil: histórias, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas: Alínea, 2013. p. 235-256.

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua**. São Paulo: Papyrus, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pinóquio às avessas: uma estória sobre crianças e escolas para pais e professores**. Campinas: Verus, 2005.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

ARAÚJO, Emanuel. A arte da sedução: sexualidade feminina na Colônia. *In:* DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto/Editora da Unesp, 1997. p. 45-77.

AZEVEDO, Nara; FERREIRA, Luiz Otávio. Modernização, políticas públicas e sistema de gênero no Brasil. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 27, p. 213-254, jul./ago. 2006.

BACHELARD, Gaston. **O direito de sonhar**. São Paulo: Difel, 1986.



BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

\_\_\_\_\_. **O segundo sexo: fatos e mitos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BÉLENS, Jussara Natália Moreira. **“Sob a Torre de Marfim”: a Escola Técnica Redentorista, um lugar de memórias, estratégias e práticas de gênero – Campina Grande – PB (1975-1985)**. 282 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

BOCK, Ana Mercês Bahia; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Por uma prática promotora de saúde em orientação profissional. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia *et al.* (Org.). **A escolha profissional em questão**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995. p. 9-23.

BOCK, Silvio Duarte. Escolha profissional: vocação ou sobrevivência? **Transformação**, Brasília, ano IV, n. 11, set. 1989.

\_\_\_\_\_. **Orientação profissional: a abordagem sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Orientação profissional para as classes pobres**. São Paulo: Cortez, 2010.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças dos velhos**. 18. ed. São Paulo: Schwarcz S.A., 2015.

\_\_\_\_\_. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. 3. ed. São Paulo: Ateliê, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRANCO, Lúcia Castelo; BRANDÃO, Ruth Silviano. **A mulher escrita**. Rio de Janeiro: Casa-Maria, 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 11-27, jan./jun. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Consulta pública das escolas e cursos técnicos regulares nos sistemas de ensino e cadastradas pelo MEC**. Disponível em: <<http://sistec.mec.gov.br/consultapublicaunidadeensino/#>>. Acesso em: 18 maio 2015a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: Documento Base**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Mulheres Mil: do sonho à realidade**. Brasília: Ministério da Educação, 2011a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Mulheres Mil na Rede Federal: caminhos da inclusão**. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2011b.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra as Mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2011c.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013b.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. Secretaria Geral da Mesa. Secretaria de Comissões. Coordenação das Comissões Especiais, Temporárias e Parlamentares de Inquérito. **Comissão Parlamentar Mista de Inquérito**. Brasília: Senado Federal, 2013c.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Reaseam: Relatório Anual Socioeconômico da Mulher**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2015b.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Diretrizes Nacionais contra o Feminicídio: investigar, processar e julgar com perspectivas de gênero as mortes violentas das mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2016.

BRUSCHINI, Cristina. Trabalho feminino: trajetória de um tema, perspectivas para o futuro. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 1, p. 17-32, 1.º sem. 1994.

CAMARGO, Edson Carpes. **Quem disse que não é coisa de menina: provocações acerca das relações de gênero no ensino técnico em agropecuária do IFRS – Campus Bento Gonçalves**. 152 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

CARVALHO, Maria de Fátima. O aluno com deficiência intelectual na escola: ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. *In*: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães (Orgs.). **Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 203-241.

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**. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

CASCAES, Tânia Rosa Ferreira; SOUZA, Tatiana de; CARVALHO, Marília Gomes de. Gênero, diversidade sexual, ciência e tecnologia: a escola como agente de mudanças. *In: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PARANÁ (Org.). Cadernos de Gênero e Tecnologia*. Curitiba: Cefet/PR, 2005. p. 28-41.

CASTAÑEDA, Griselda Gutiérrez. **Violencia sexista**: algunas claves para la comprensión del feminicidio en Ciudad Juárez. Cidade do México: Pueg, 2004.

CASTELLS, Manuel. O poder da identidade. *In: \_\_\_\_\_ (Org.). A era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CENTRO FEMINISTA DE ESTUDOS E ASSESSORIA (CFEMEA). Os direitos das mulheres na legislação brasileira pós-constituente: legislação (federal, estadual e municipal) sobre direitos das mulheres a partir da Constituição de 1988. *In: RODRIGUES, Almira Rodrigues; CORTÊS, Iáris (Orgs.). Os direitos das mulheres na legislação brasileira pós-constituente*. Brasília: Letras Livres, 2006.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CIAVATTA, Maria Franco; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

COUTINHO, Carlos Nelson. Cidadania e Modernidade. **Perspectivas**, São Paulo, v. 22, p. 41-59, 1999.

DAVIS, Claudia; CAMPOS, Maria Malta; ESPOSITO, Yara Lúcia. Educação básica. *In: FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO (Fapesp). Indicadores de ciência, tecnologia e inovação em São Paulo – 2001*. São Paulo: Fapesp, 2002. p. 1-45.

DIAS, Maria Luiza. Família e escolha profissional. *In: BOCK, Ana Mercês Bahia et al. (Org.). A escolha profissional em questão*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995. p. 71-92.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Políticas públicas e gênero. *In: GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lúcia da (Orgs.). Políticas públicas e igualdade de gênero*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004. p. 127-142.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FRANK, André Gunder; FUENTES, Marta. Dez teses acerca dos movimentos sociais. **Lua Nova**, São Paulo, n. 17, p. 19-48, jun. 1989.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Conscientização, teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007.

\_\_\_\_\_. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

\_\_\_\_\_. Formação profissional no 2.º grau: em busca do horizonte da educação politécnica. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 4 n. 4, p. 435-445, out./dez. 1988.

\_\_\_\_\_. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 69-90.

\_\_\_\_\_. O ensino médio público universalizado e de qualidade não interessa política e economicamente à burguesia brasileira. *In*: INSTITUTO TÉCNICO DE EDUCAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA (Org.). **Educação básica de nível médio nas áreas de reforma agrária**: textos de estudo. São Paulo: Iterra, 2006. p. 91-98.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n.º 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_ (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DE JOINVILLE (Fundação Ippuj). **Joinville**: cidade em dados – 2015. Joinville: Prefeitura de Joinville, 2015. Disponível em: <<https://ippuj.joinville.sc.gov.br/arquivo/lista/codigo/672Joinville%2BCidade%2Bem%2BDados%2B2015.html>>. Acesso em: dez. 2016.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO; SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO (Sesc). **Mulheres brasileiras e gênero nos espaços público e privado – 2010**. São Paulo: FPA/NOP, 2011. Disponível em: <<http://www.fpabramo.org.br/sites/default/files/cap5.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

GALEANO, Eduardo. **Espelhos: uma história quase universal**. Porto Alegre: L&PM, 2008.

GARCIA, Nilson Marcos Dias; LIMA FILHO, Domingos Leite. **Politecnicia ou educação tecnológica: desafios ao ensino médio e à educação profissional**. Caxambu/MG, 2004. Disponível em: <[http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te\\_domingos\\_leite.pdf](http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_domingos_leite.pdf)>. Acesso em: 1.º ago. 2016.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. Ensino médio e educação profissional: breve histórico a partir da LDBEN n.º 9394/96. *In*: AZEVEDO, Jose Clovis; REIS, Jonas Tarcísio (Orgs.). **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 49-64.

GARGALLO, Francesca. **Las ideas feministas latinoamericanas**. 2004. Disponível em: <[http://herbogeminis.com/IMG/pdf/ideas\\_feministas\\_latinoamericanas.pdf](http://herbogeminis.com/IMG/pdf/ideas_feministas_latinoamericanas.pdf)>. Acesso em: 18 ago. 2015.

GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*: WELLES, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos e lutas sociais na história do Brasil**. São Paulo: Loyola, 1995.

\_\_\_\_\_. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-361, maio/ago. 2011.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. **O social na psicologia e a psicologia no social**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Parte 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HALL, Natascha; JONES, Mary; JONES, Gareth. A vida e o trabalho de Sophie Germain, Lisboa. **Gazeta da Matemática**, n. 146, p. 32-35, jan. 2004.

HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 1, p. 7-31, 1993.

HIERRO, Graciela. **Ética y feminismo**. México: Unam, 1985.

\_\_\_\_\_. Las mujeres asesinadas en ciudad Juárez. In: CASTAÑEDA, Griselda Gutiérrez (Org.). **Violencia sexista: algunas claves para la comprensión del feminicidio en Ciudad Juárez**. Cidade do México: Pueg, 2004.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estatísticas de gênero: uma análise dos resultados do senso demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv88941.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2015.

\_\_\_\_\_. **Microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2012**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho\\_e\\_Rendimento/Pesquisa\\_Nacional\\_por\\_Amostra\\_de\\_Domicilios\\_anual/microdados/2012/](ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_anual/microdados/2012/)>. Acesso em: 21 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). **Anuário estatístico IFSC/Proen 2016**. Florianópolis: IFSC, 2016. Disponível em: <[https://public.tableau.com/profile/publish/AnurioEstatsticoPROENIFSC2016anobase2015-DadosdeMatrculas\\_/AnurioEstatstico#!/publish-confirm](https://public.tableau.com/profile/publish/AnurioEstatsticoPROENIFSC2016anobase2015-DadosdeMatrculas_/AnurioEstatstico#!/publish-confirm)>. Acesso em: 6 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Florianópolis: IFSC, 2015. Disponível em: <[http://pdi.ifsc.edu.br/files/2015/07/PDI\\_completo\\_v3.pdf](http://pdi.ifsc.edu.br/files/2015/07/PDI_completo_v3.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Regimento didático-pedagógico**. Florianópolis: IFSC, 2014. Disponível em: <<http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/Consup2014/resolucao41comRDPeGLOSSARIO.pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2016.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Ipea). **Avaliando a efetividade da Lei Maria da Penha**. Brasília: Ipea, 2015.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KANAAN, Hanen Sarkis. **“Quando eu saí de casa”**: inventário das políticas públicas e práticas educativas emancipatórias do Programa Mulheres Mil. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2015.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. *In*: HIRATA, Helena *et al.* (Orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora da Unesp, 2009. p. 67-75.

KLEIN, Lígia Regina; SILVA, Graciela L. R. da. Quando o discurso da diferença desdenha a desigualdade: as armadilhas da inclusão. *In*: BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tânia dos Santos Alvares da (Orgs.). **Educação especial e teoria histórico cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: Eduem, 2012. p. 23-39.

LAGARDE Y DE LOS RÍOS, Marcela. **Los cautiverios de las mujeres**: madresposas, monjas, putas, presas y locas. México: Universidade Nacional Autónoma de México, 2005.

LEAL, Nara Eliane Pereira. **Batom, graxa e salto alto: o discurso das mulheres mecânicas**. 118 f. Dissertação (Mestrado em Letras)–Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Nanci Stancki. Divisão Sexual do trabalho e profissões científicas e tecnológicas no Brasil. *In*: CASAGRANDE, Lindamir Salete (Org.). **Construindo a igualdade de gênero**. Curitiba: UTFPR, 2009. p. 151-170.

MARTÍ, José. **Educação em nossa América**: textos selecionados. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MARTINS, José de Souza. O falso problema da exclusão e o problema social da inclusão marginal. *In*: \_\_\_\_\_. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997. p. 25-38.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

\_\_\_\_\_. **O capital**. 7. ed. São Paulo: Difel, 1982.

\_\_\_\_\_. Salário, preço e lucro. *In*: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MATOS, Marlise. Movimento e teoria feminista: é possível reconstruir a teoria feminista a partir do sul global? **Sociologia Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 67-92, jun. 2010.

MEIRELES, Cecília. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1985.

MELO, Hildete Pereira; RODRIGUES, Lígia Maria Coelho de Souza. **Pioneiras da ciência do Brasil**. Rio de Janeiro: SBPC, 2006. Disponível em: <[http://www.sbpcnet.org.br/site/publicacoes/outras-publicacoes/livro\\_pioneiras.pdf](http://www.sbpcnet.org.br/site/publicacoes/outras-publicacoes/livro_pioneiras.pdf)>. Acesso em: 1.º nov. 2016.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília. O desafio da pesquisa social. *In*: \_\_\_\_\_. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013a. p. 9-29.

\_\_\_\_\_. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: \_\_\_\_\_. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013b. p. 61-77.

MUCIDA, Ângela. **Escrita de uma memória que não se apaga**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NAVARRO, Márcia Hoppe. Por uma voz autônoma: o papel da mulher na história e na ficção latino-americana contemporânea. *In*: \_\_\_\_\_ (Org.). **Rompendo o silêncio: gênero e literatura na América Latina**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1995.

OLIVEIRA, Samuel Antonio Merbach. Norberto Bobbio: teoria política e direitos humanos. **Filosofia**, Curitiba, v. 19, n. 25, p. 361-372, 2007.

OSTERNE, Maria do Socorro Ferreira; SILVEIRA, Clara Maria Holanda. Relações de gênero: uma construção cultural que persiste ao longo da história. **O público e o privado**, Ceará, n. 19, p. 101-121, jan./jun. 2012.

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

PEDRO, Joana Maria. Relações de gênero como categoria transversal na historiografia contemporânea. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 22, p. 270-283, jan./jun. 2011.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru: Edusc, 2005.

\_\_\_\_\_. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. **Mulheres públicas**. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

PESAVENTO, Sandra Jarahy. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. **Sociologia Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010.



PISANO, Margarita. **El triunfo de la masculinidad**. Santiago de Chile: Fem-e-libros, 2004. Disponível em: <<http://www.rebelion.org/docs/199857.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.

REIS, Claudia Barbosa. Cora Coralina e sua casa silenciosa. **Revista UFG**, Goiânia, ano XIII, n. 11, p. 120-127, dez. 2011.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres educadas na Colônia. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Chynthia Greive (Org.). **Trajetória da educação profissional: 500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 79-94.

ROSA, Graziela Rinaldi da. **As relações de gênero na filosofia**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2012a.

\_\_\_\_\_. Educação e direitos das mulheres: resistências e subversão nas práticas educativas. *In*: MACHADO, Rita de Cássia; CASTRO, Amanda Motta (Orgs.). **Direito das mulheres no Brasil: experiências de norte a sul**. Manaus: UEA Edições, 2016a.

\_\_\_\_\_. Educação e militância para a garantia dos direitos das mulheres na formação de professores/as. *In*: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE GÊNERO E RELIGIÃO, 4., 2016, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: EST, 2016b. p. 419-434.

\_\_\_\_\_. Nísia Floresta e a reforma na educação no Brasil em busca da equidade de gênero. *In*: STRECK, Danilo Romeu. **Fontes da pedagogia latino-americana: uma Antologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 88-103.

\_\_\_\_\_. **Transgressão e moralidade na formação de uma “matrona esclarecida”:** **contradições na filosofia da educação nisiana**. 352 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012b.

ROSA, Guimarães. **Grande sertão veredas**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 16, p. 151-197, 2001.

SADER, Emir. Prefácio. *In*: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 15-18.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

\_\_\_\_\_. **Gênero patriarcado e violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular/Fundação Perseu Abramo, 2015.

\_\_\_\_\_. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. São Paulo: Quatro Artes, 1969.

\_\_\_\_\_. **O poder do macho**. 6. ed. São Paulo: Moderna, 1987.

SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar; COSTA, Ana Alice Alcântara. Feminismos, feministas e movimentos sociais. *In*: BRANDÃO, Margarida Luiza Ribeiro; BINGEMER, Maria Clara Lucchetti (Orgs.). **Mulher e relações de gênero**. São Paulo: Loyola, 1994. p. 81-114.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas do Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007a.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007b.

SCHEIBE, Leda; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. Ensino médio integrado à educação profissional e sua potencialidade para a formação dos estudantes de nível médio: considerações sobre a experiência em Santa Catarina. *In*: SILVA, Monica Ribeiro da (Org.). **Ensino médio integrado: travessias**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 13-38.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 1990.

SELAU, Maurício da Silva. História oral: uma metodologia para o trabalho com fontes orais. **Esboços**, Florianópolis, v. 11, n. 11, p. 217-228, 2004.

SELL, Carlos Eduardo. **Sociologia clássica: Durkheim, Weber e Marx**. Itajaí: Editora Univali, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. *In*: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 289-320.

SHIGUNOV NETO, Alexandre. **História da educação brasileira: do período colonial ao predomínio das políticas educacionais neoliberais**. São Paulo: Salta, 2015.

SILVA, Fabiane Ferreira da. **Mulheres na ciência: vozes, tempos, lugares e trajetórias**. 148 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde)–Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012.

SILVA, Janine Gomes da. **Tensões, trabalhos e sociabilidades: histórias de mulheres em Joinville no século XIX**. Joinville: Editora Univille, 2004.

SILVA, Juvêncio Borges; RICHTER, Mariana Leiu. O papel dos movimentos sociais em prol da economia solidária: possibilitadores de cidadania e inclusão social. **Universitas JUS**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 77-92, 2013.

SILVA, Marcelo Kunrath. Uma introdução à história oral. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 9, p. 115-141, 1999.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reformas educacionais, reconversão produtiva e a constituição de um novo sujeito. *In*: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: Clacso, 2011. p. 243-262.

SILVEIRA, Maria Lúcia da. Políticas públicas de gênero: impasses e desafios para fortalecer a agenda política na perspectiva da igualdade. *In*: GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lúcia da (Orgs.). **Políticas públicas e igualdade de gênero**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004. p. 65-76.

SOARES, Dulce Helena Penna. **A escolha profissional do jovem ao adulto**. São Paulo: Summus, 2002.

SPANGER, Maria Aparecida Fleury Costa; CASCAES, Tânia Rosa Ferreira; CARVALHO, Marília Gomes. Ciência e tecnologia sob a ótica de gênero. *In*: LUZ, Nanci Stancki; CARVALHO, Marília Gomes; CASAGRANDE, Lindamir Salete (Orgs.). **Construindo a igualdade de gênero na diversidade**: gênero e sexualidade na escola. Curitiba: UTFPR, 2009. p. 133-150.

STRECK, Danilo Romeu. Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 300-409, maio/ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Pesquisar é pronunciar o mundo. *In*: \_\_\_\_\_; EGGERT, Edla; SOBOTTKA, Emil Albert (Orgs.). **Dizer a sua palavra**: educação cidadã, pesquisa participante, orçamento público. Pelotas: Seiva, 2005. p. 11-30.

\_\_\_\_\_. Práticas educativas e movimentos sociais na América Latina: aprender nas fronteiras. **Séries Estudos**, Campo Grande, n. 22, p. 99-111, jul./dez. 2006.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TILLY, Louise Audino. Gênero, história das mulheres e história social. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 3, p. 29-62, 1994.

VASCONCELOS, Vânia Nara Pereira. Visões sobre as mulheres na sociedade Ocidental. **Ártemis**, João Pessoa, n. 3, p. 1-10, dez. 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. *In*: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 105-118.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2015**: homicídio de mulheres no Brasil. Brasília: Flacso Brasil, 2015.

ZANELLA, Andréa Vieira. **A ideologia alemã**: resgatando pressupostos epistemológicos da abordagem histórico-cultural. Porto Alegre: Psico, 1995.

**ANEXOS**



UNIVERSIDADE DA REGIÃO  
DE JOINVILLE UNIVILLE



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** LUGAR DE MULHER É EM CASA? INSERÇÃO FEMININA EM CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO SÉCULO XXI.

**Pesquisador:** Fernanda Greschechen

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 49146215.9.0000.5366

**Instituição Proponente:** FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.282.763

#### Apresentação do Projeto:

A pesquisa objetiva investigar o processo de inserção feminina em cursos profissionalizantes, na perspectiva dos movimentos sociais e políticos de participação da mulher no século XXI. O recorte territorial será em uma escola de educação profissional localizada na região urbana do município de Joinville – SC, denominada como: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC – Campus Joinville. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, e, que será problematizada a partir do aporte teórico de autoras e autores que investigam às temáticas: mulher, gênero, educação profissional, inserção da mulher nos espaços escolares, feminismo, divisão sexual do trabalho e políticas públicas. Serão realizadas consultas e estudos em documentos oficiais, acervos públicos físicos e acervos digitais, ANPED, SCIELO e outros. Em uma segunda etapa com o Sistema Acadêmico do Instituto, verificarão o número de ingressantes e concluintes homens e mulheres da referida Instituição. Ainda nessa etapa, realizarão trabalhos de observação de campo para compreender e registrar o cotidiano, as relações, o lugar, o movimento e as práticas sociais, desse ambiente institucional, por meio de um olhar etnográfico (Brandão, 2007). Essa atividade abre caminhos perceptivos para dar suporte ao processo de escuta, ou seja, conversas (entrevista) com as estudantes: permanentes, concluintes e desistentes dos Cursos

**Endereço:** Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 17.

**Bairro:** Zona Industrial **CEP:** 89.219-710

**UF:** SC **Município:** JOINVILLE

**Telefone:** (47)3461-9235

**E-mail:** comitetica@univille.br





UNIVERSIDADE DA REGIÃO  
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 1.282.763

Técnicos de Nível Médio em Mecânica e Eletroeletrônica nas modalidades Integrada e Concomitante do Instituto. Nesse sentido, as entrevistas assumirão inicialmente características de diálogos, tendo como ponto de partida temas geradores abstraídos dos objetivos desta pesquisa, com sustentação teórica e metodológica da História Oral e com certificação de parecer do CEP/UNIVILLE, 2015. Por fim, analisarão as condições objetivas e subjetivas de todo o contexto em pesquisa, como as leituras, as observações, o trabalho de campo. Nesse movimento teórico e metodológico do ir e vir às fontes e referências refletirá, sobretudo questões de enfrentamento das possíveis dificuldades relacionadas ao gênero, como a identificação de preconceito e desigualdade no meio escolar, a constituição da identidade feminina neste espaço bem como a importância da educação profissional para a emancipação das mulheres no século XXI.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Investigar o processo de inserção feminina em cursos profissionalizantes na perspectiva dos movimentos sociais e políticos de participação da mulher no século XXI.

**Objetivo Secundário:**

Identificar as implicações de gênero na construção da profissionalização da mulher tendo como pressuposto narrativas femininas, nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado e Concomitante em Eletroeletrônica e Mecânica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC Campus Joinville;

Identificar o processo de construção do ideário social de mulher ao longo da história brasileira e suas implicações no conjunto de relações da formação da educação profissional;

Investigar as políticas públicas que vêm tratando sobre as políticas femininas na contemporaneidade;

Problematizar estudos sobre a inserção da mulher no processo de escolarização, identificando quais tem sido os avanços emancipatórios nesse campo para o século XXI.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A presente pesquisa implica em riscos mínimos citados pelo pesquisador, e como benefício ao participante da pesquisa, é informado poderá contribuir para o aprofundamento de questões referentes à educação feminina em escolas profissionais, sob a perspectiva dos movimentos sociais e políticos de participação da mulher no século XXI. O presente estudo também poderá possibilitar o aprofundamento sobre as questões de gênero, buscando a percepção de como estes processos foram se constituindo historicamente e socialmente no Brasil. a escolha por esta

**Endereço:** Rua Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 17.

**Bairro:** Zona Industrial **CEP:** 89.219-710

**UF:** SC **Município:** JOINVILLE

**Telefone:** (47)3461-9235

**E-mail:** comitetica@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO  
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 1.282.763

temática, se deu em grande parte, pelos aprofundamentos teóricos proporcionados pelas discussões no Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas Educativas – GEPPE, sendo que os resultados e reflexões realizados ao longo e ao término desta pesquisa, proporcionarão um aprofundamento teórico sobre a temática e poderão contribuir ainda mais com as discussões e estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa mencionado.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa conta com 10 participantes, que enquadram-se no seguintes critérios de inclusão:

Serão incluídas nesta pesquisa as alunas mulheres dos Cursos Técnicos de Nível Médio de Mecânica e Eletroeletrônica nas modalidades concomitante e integrada, bem como as mulheres concluintes e desistentes dos referidos cursos entre os anos de 2010 a 2015. É importante mencionar, que a explicação sobre o projeto será realizada no momento do convite às alunas, sendo que este momento objetiva o voluntariado para a participação nas entrevistas, que somente serão realizadas após a assinatura no Termo Livre de Consentimento pelos participantes.

Critérios de exclusão:

Serão excluídos desta pesquisa os alunos homens. É importante destacar que esta pesquisa será realizada em apenas uma Escola Profissional Pública do município de Joinville, dessa forma, as demais Escolas Profissionais e de Ensino Básico públicas e privadas do município serão desconsideradas deste estudo. A metodologia utilizará o método da história oral, a análise dos dados será realizada com apoio desta abordagem. Enfatiza que durante e após esta pesquisa, os dados levantados por este estudo ficarão sob responsabilidade da pesquisadora durante cinco anos, após este período, os documentos serão devidamente destruídos.

Quanto ao cronograma a pesquisa de campo começará em novembro e terminará em abril de 2016.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O TCLE formulado está de acordo com a Res. CNS 466/12.

A Carta de anuência é apresentada, datada e assinada pelo responsável da instituição.

O Instrumento de pesquisa pertinente a pesquisa foi apresentado.

**Recomendações:**

Não se aplica.

**Endereço:** Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 17.

**Bairro:** Zona Industrial

**CEP:** 89.219-710

**UF:** SC

**Município:** JOINVILLE

**Telefone:** (47)3461-9235

**E-mail:** comitetica@univille.br





UNIVERSIDADE DA REGIÃO  
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 1.282.763

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto atende as solicitações propostas.

O projeto "LUGAR DE MULHER É EM CASA? INSERÇÃO FEMININA EM CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO SÉCULO XXI", sob CAAE 49146215.9.0000.5366 do (a) pesquisador(a) Fernanda Greschechen, de acordo com a Resolução CNS 466/12 e complementares foi considerado APROVADO após análise.

Informamos que após leitura do parecer, é imprescindível a leitura do item "O Parecer do CEP" na página do Comitê no sítio da Univille, pois os procedimentos seguintes, no que se refere ao enquadramento do protocolo, estão disponíveis na página. Segue o link de acesso (<http://community.univille.edu.br/cep/statusparecer/577374>).

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_587543.pdf	10/09/2015 08:35:15		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Coparticipante.pdf	10/09/2015 08:33:29	Fernanda Greschechen	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	10/09/2015 08:31:47	Fernanda Greschechen	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	10/09/2015 08:30:04	Fernanda Greschechen	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	10/09/2015 08:28:35	Fernanda Greschechen	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Rua Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 17.  
**Bairro:** Zona Industrial **CEP:** 89.219-710  
**UF:** SC **Município:** JOINVILLE  
**Telefone:** (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br





UNIVERSIDADE DA REGIÃO  
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 1.282.763

JOINVILLE, 15 de Outubro de 2015

---

**Assinado por:**  
**Eleide Abril Gordon Findlay**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Rua Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 17.  
**Bairro:** Zona Industrial **CEP:** 89.219-710  
**UF:** SC **Município:** JOINVILLE  
**Telefone:** (47)3461-9235 **E-mail:** [comitetica@univille.br](mailto:comitetica@univille.br)

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – QUESTÕES TEMATIZADORAS PARA A ENTREVISTA COM AS ESTUDANTES

**Temas geradores:** educação profissional, gênero, mulheres, escolha profissional, referências e desafios da área escolhida.

Quando você pensa em sua vida, como mulher estudante em uma escola de educação profissional, o que nos contaria sobre os seguintes aspectos de sua vida:

- 1) Informações básicas sobre você: idade, grau de instrução e período de permanência na escola.
- 2) Experiências marcantes em sua trajetória escolar em relação à sua vida, às pessoas importantes em casa e na comunidade.
- 3) Sua experiência nos espaços públicos sociais brasileiros e sua participação na vida comunitária.
- 4) Suas conquistas no campo da educação e no campo profissional. Sempre conseguiu concretizar todos os seus sonhos em relação à escola e ao trabalho?
- 5) Suas expectativas em relação à escola e ao mundo do trabalho.
- 6) Os motivos que a levaram a escolher esse curso de educação profissional.
- 7) Acontecimentos ou fatos que causaram transtornos, dificuldades ou que interromperam sua trajetória educacional.
- 8) Sua percepção quanto às oportunidades educacionais e profissionais para as mulheres no Brasil de hoje.
- 9) As dificuldades enfrentadas para alcançar seus objetivos educacionais e profissionais no curso escolhido. Você percebe que são oferecidas as mesmas oportunidades educacionais para homens e mulheres?
- 10) Você lembra quantas mulheres iniciaram o curso com você? Quantas continuam estudando? E as mulheres que saíram do curso, chegaram a falar o motivo da desistência?

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, ou então autorizar a participação, como voluntário(a), de seu(sua) filho(a), em uma pesquisa científica intitulada “*Lugar de mulher é em casa?*” *Inserção feminina em cursos de educação profissional no século XXI*, que será desenvolvida pela mestrandia FERNANDA GRESCHEN, sob a coordenação da Professora Doutora ELIZABETE TAMANINI, que estão vinculadas ao Grupo de Estudo e Pesquisa Políticas e Práticas Educativas (GEPPE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille). Este projeto de pesquisa justifica-se mediante a necessidade de investigar o processo de inserção feminina em cursos profissionalizantes na perspectiva dos movimentos sociais e políticos de participação da mulher no século XXI. Ele procurará identificar o processo de construção do ideário social de mulher ao longo da história brasileira e suas implicações no conjunto de relações da formação da educação profissional. Para tanto, a pesquisa teve início em abril de 2015 (estudos prévios), com término previsto para novembro de 2016.

Os dados serão coletados por meio da realização de entrevistas, mediante sua autorização. Salientamos que, pelo interesse científico, as entrevistas serão registradas via anotação em bloco de notas e gravações de voz, desde que com o seu consentimento, transcritas e posteriormente apresentadas para a sua aprovação. Importante ressaltar que você ou seu(sua) filho(a) terão total liberdade de se recusar a participar das atividades propostas pela pesquisadora se de alguma maneira se sentirem constrangidos(as), assim como também poderão desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência acarrete qualquer prejuízo ao(à) estudante ou ao(à) responsável. É importante lembrar que você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira ao participar desta pesquisa.

A participação nesta pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Conceitualmente toda coleta de dados envolvendo seres humanos acarreta algum tipo de risco, incluindo os riscos inerentes à vida (risco mínimo). Caso tenha dúvidas, leia mais informações no item “Riscos”, em: <<http://novo.univille.edu.br/pt-BR/a-univille/proreitorias/prppg/setores/area-pesquisa/omite-eticapesquisa/projeto-de-pesquisa-com-sereshumanos/645058>>. Lembramos ainda que sua participação ou a de seu(sua) filho(a) será de suma relevância para o cumprimento do objetivo proposto por este estudo, promovendo benefícios de âmbito acadêmico e profissional para o campo das políticas públicas do município de Joinville e região e para a produção teórica sobre a temática mulher e educação profissional. Nesse sentido, os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas. Por isso, peço a sua anuência. De igual modo, é importante lembrar que você e/ou o responsável terá direito a esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer momento, sendo sempre garantido o sigilo de identidade e de informações confidenciais. Os dados da pesquisa ficarão sob responsabilidade da pesquisadora durante cinco anos. Após esse período, os documentos serão devidamente destruídos.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a professora orientadora desta pesquisa, a Professora Doutora Elizabete Tamanini, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Univille, pelo telefone (47) 3461-9077, ou no seguinte endereço: Rua Paulo Malschitzki, 10, Zona Industrial, *Campus* Universitário, Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala A, 227B. A pesquisadora também poderá ser procurada, pelo telefone (47) 8450-1369, que estará disponível para esclarecimentos no horário das 19 às 21h.

**Atenção:** A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa da Univille – Rua Paulo Malschitzki, 10, Zona Industrial, *Campus* Universitário, CEP 89219-710,

Joinville/SC, ou pelo telefone (47) 3461-9235.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações do projeto, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o consentimento de participação do sujeito, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Pesquisador responsável:

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

### CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar e/ou autorizar meu(minha) filho(a) a participar do presente estudo como sujeito e declaro que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos.

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura do sujeito ou responsável legal: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_

APÊNDICE C – EXEMPLO DE QUADRO UTILIZADO PARA A ANÁLISE INDIVIDUAL DAS ENTREVISTAS

<b>ELZA</b>	
<b>TEMPO, MEMÓRIAS E SENTIDOS: AS ESCOLHAS PROFISSIONAIS FEMININAS</b>	
<b>Trechos da entrevista</b>	<b>Comentários</b>
<p><b>Foi uma escolha minha.</b> Meu pai, ele me apoiou. Minha família, assim, me incentivou, né. Me incentivaram a ir atrás, a fazer o curso, realmente. <b>Mais o interesse foi meu, eu fui atrás, eu decidi</b> que realmente queria fazer um técnico, aonde eu queria fazer, e passei isso pra meu pai e <b>meu pai concordou com a minha decisão.</b></p> <p>O sonho dele também é me ver formada, e por ele ter um pouco desse contato com a área mecânica, né? Embora ele trabalhe com a área da mecânica automotiva, a mecânica industrial que eu aprendo aqui ele também sabe. <b>O meu pai foi realmente determinante pra mim, na minha escolha, no meu processo de inserção dentro da, do curso técnico e também da faculdade, e também determinante pra que eu não desistisse.</b></p> <p>Eu resolvi me inscrever e fazer a prova do IFSC, porque em questão de custo x benefício, digamos assim, né, o IFSC era pra mim era a melhor escolha em questão de <b>qualidade do ensino.</b> [...] O curso era <b>gratuito</b>, então aí cabia perfeitamente pra minha situação.</p>	<p>Relata desejo pessoal como a principal motivação para a escolha profissional. Elza-protagonista Pai-coadjuvante.</p> <p>No decorrer da narrativa percebe o pai como determinante para a escolha e para evitar a desistência.</p> <p>Existência de contradição em relação aos primeiros fatores revelados pela estudante.</p> <p>Fatores contribuintes para a escolha: qualidade e gratuidade.</p>
<b>A IMAGEM SOCIAL FEMININA: O IMPACTO NAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS NO AMBIENTE ESCOLAR</b>	
<p>Então já foi pra mim um choque, né. Meu Deus! Eu sabia que a mecânica era uma área não muito popular entre as mulheres. Mas, assim, dessa forma!</p> <p>Que curso você faz? Eu faço mecânica. Mecânica? Mas mecânica é um curso de homem. O que tu tá fazendo lá?</p> <p>Quando eles tavam conversando, até falando de alguma situação do curso ou alguma matéria do curso, eles davam pouca credibilidade pra o que eu falava. [...] Eu sentia como que eles dissessem assim: “Não, fica quieta que você não sabe o que você tá falando”. Eles deixavam esse ar.</p>	<p>Sensações de estranhamento, choque. Esperava cenário, mas a realidade superou suas expectativas iniciais.</p> <p>Estranhamento de outras pessoas ao curso realizado pela estudante. Características da divisão sexual do trabalho. Mecânica entendida socialmente como profissão masculina.</p> <p>Incapacidade do uso da razão. Falta de credibilidade das mulheres na área. Desrespeito. Situação de opressão de gênero. Sentimentos que a situação provoca na estudante revelam características de seu cotidiano.</p>
<b>EDUCAÇÃO E FEMINISMO: A IMPORTÂNCIA DOS COLETIVOS FEMINISTAS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO</b>	
<p>Não tem participação nos movimentos.</p>	<p>Não relatou nenhuma situação de destaque.</p>

Fonte: entrevistas realizadas com estudante participante da pesquisa (2015; 2016)