

**UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI**

**Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Profissional em Educação  
Currículos, Avaliação, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores**

**Ludmila Lins Bezerra**

**O atravessamento das questões de gênero nas escolhas profissionais de  
estudantes do Ensino Médio**

Diamantina  
2019

**Ludmila Lins Bezerra**

**O atravessamento das questões de gênero nas escolhas profissionais de  
estudantes do Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora Prof. Dra. Denise da Silva Braga

Diamantina  
2019

“Cada tic tac é um segundo da vida que passa, foge, e não se repete. E há nele tanta intensidade, tanto interesse, que o problema é só sabê-lo viver. Que cada um o resolva como puder.”

(Frida Kahlo)

Para minha Tia Carminha Lins  
(*in memoriam*), que foi minha inspiração  
para que eu chegasse até aqui.

## AGRADECIMENTOS

Penso que esta seja uma das partes mais significativas para quem produz uma dissertação ou tese. Pensar nos agradecimentos é automaticamente fazer uma linha do tempo e perceber que este trabalho não se constituiu sozinho, foram muitas participações para a conclusão deste mestrado.

Agradecer!

Primeiramente a meu pai e minha mãe. Meu pai sempre foi incentivador de minhas escolhas e sempre confiou no meu potencial. Agradecer a minha mãe por todo amor, apoio e dedicação. Ela que sempre se dedicou integralmente a tudo e todos/as, abdicou de sua vida profissional para nos criar e sua dedicação segue integral na vida de seu neto e netas. Juntamente com nossa vinda para Diamantina, ela se reencontrou profissionalmente, com os Bolos de Rolo. De você, só orgulho!

A minha irmã Renata e meu irmão Nailto por todo apoio.

Minha família paraibana que tanto me apoiou e ajudou enquanto eu me preparava para a seleção do mestrado. Em especial Lindaci, Concinha e Glayce que ficavam com as meninas enquanto eu saía para os grupos de estudos, reuniões e aulas noturnas.

Ao meu amor, Glaybson, que sem seu apoio e confiança, não teria nem tentado arriscar e iniciar meu projeto de pesquisa. Desde a seleção, ouviu com muita paciência minhas angústias e foi leitor fiel de meus textos. Este mérito é nosso!

Lara, Laís e Gael, desculpem por toda ausência e das vezes que eu não podia brincar com vocês...

Tia Lena, gratidão por todas as palavras confortantes.

Minha orientadora Denise Braga, por ter me orientado com tanta competência. Gratidão por tanta paciência e disponibilidade em todos os momentos.

À Fernanda Mendes que me incentivou a regressar na vida acadêmica.

Jeane Félix, por ter me acolhido no NIPAM, e me ajudado de forma amável, respeitosa e admirável.

Às professoras Socorro Costa e Juliana Leal por me acompanhar e contribuir significativamente na construção da dissertação desde o Seminário 1.

Ao nosso quarteto (Renata, Vanessa e Sheyla) que acompanham este meu sonho desde a graduação.

Aos avuls@s (Rod, Jeff, Pris e Josi), amig@s que fiz durante os grupos de estudos na UFPB e ficarão para a vida.

A Mayanne Tomaz e Rafael Honorato por toda colaboração nos momentos que tinha dúvidas sobre a vida acadêmica.

Ao Professor Sandro Vinícius, por sua amizade e ajuda com suas palavras de conforto e incentivo que tanto me ajudaram.

Também gostaria de agradecer a Laís Thalita e Cristina Timo por todo auxílio. Débora Coelho pelo auxílio na formatação deste trabalho. Aos colegas que fiz no mestrado, Carlos, Valdenice e Denice.

Por fim, a todos e todas que participaram direta ou indiretamente na concretização deste projeto.

BEZERRA, Ludmila Lins

O atravessamento das questões de gênero nas escolhas profissionais de estudantes do Ensino Médio / Ludmila Lins Bezerra. Orientadora: Prof. Dra. Denise da Silva Braga

70 f.: il.

Dissertação. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), 2019.

1. Gênero. 2. Currículo. 3. Escolhas Profissionais no Ensino Médio. Título.

CDD

**Ludmila Lins Bezerra**

**O atravessamento das questões de gênero nas escolhas profissionais de estudantes do Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora Prof. Dra. Denise da Silva Braga

Data de aprovação \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

---

Dr.<sup>a</sup> Denise da Silva Braga – Presidente e Orientadora  
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

---

Dr.<sup>a</sup> Maria do Perpétuo Socorro Lima Costa  
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – Membro Interno PPGED

---

Dr.<sup>a</sup> Jeane Félix da Silva  
Universidade Federal da Paraíba – Membro Externo



## RESUMO

Partindo da discussão sobre currículo e gênero, a presente dissertação objetivou analisar como as questões de gênero participam nas escolhas profissionais de estudantes do Ensino Médio. Por meio da abordagem qualitativa estruturada com a técnica do Grupo Focal, a pesquisa traz a fala de estudantes do 3º ano do Ensino Médio na cidade de Diamantina-MG referente às suas escolhas profissionais. Com as contribuições de Carvalho (2010); Scott (1995); Louro (2003); Silva (2010) e Moreira (2001), organiza-se um referencial teórico sobre os conceitos de gênero e currículo. Para a interpretação do material coletado, serão utilizadas as categorias de análise de conteúdo de Bardin (2011). Os dados coletados por meio dos encontros do grupo focal foram organizados segundo a técnica de análise de conteúdo que a partir do processo de ‘categorização’ estabelece a classificação das seções que foram organizadas e discutidas de acordo com as falas dos/as participantes da pesquisa. Dentre os resultados, a pesquisa aponta uma visão dicotômica em relação às escolhas profissionais entre os/as jovens e seus pais/mães/responsáveis. Além disso, os/as jovens evidenciam acreditar que existem profissões para homens e outras para mulheres e usam o fator biológico como determinante para tal divisão. A divisão entre homens e mulheres não representa apenas uma divisão de tarefas, mas uma desigualdade de *status* e remuneração, no qual gênero é o fator preponderante para limitar e reduzir as possibilidades de mulheres atuarem nos diversos espaços profissionais, inclusive os de liderança. Ressalta-se por meio dessa pesquisa, a importância em discutir sobre gênero no espaço escolar. Para superar as desigualdades de gênero, é fundamental a desconstrução de papéis e espaços masculinos e femininos socialmente estereotipados.

**Palavras-chave:** Gênero. Currículo. Escolhas Profissionais no Ensino Médio.

## **ABSTRACT**

Starting from the discussion about curriculum and gender, the present dissertation aims to analyze how gender issues participate in the professional choices of high school students. Through the qualitative approach structured with the technique of the focal group, the research brings the speech of students of the 3rd year of High School in the city of Diamantina-MG referring to their professional choices. With the contributions of Carvalho (2010); Scott (1995); Louro (2003); Silva (2010) and Moreira (2001), a theoretical framework on the concepts of gender and curriculum is organized. For the interpretation of the collected material, the categories of content analysis of Bardin (2011) will be used. The data collected through the focal group meetings will be organized according to the technique of content analysis that, from the categorization process, establishes the classification of the sections that were organized and discussed according to the speeches of the research participants. Among the results, the research points out a dichotomous view regarding the professional choices between the young people and their parents / guardians. In addition, young people show that they believe that there are professions for men and others for women and they use the biological factor as the determining factor for such division. The division between men and women is not only a division of tasks but an inequality of status and remuneration, in which gender is the preponderant factor in limiting and reducing the possibilities for women to work in the various professional spaces, including those of leadership. The importance of discussing gender in the school space is emphasized through this research. In order to overcome gender inequalities, the deconstruction of socially stereotyped masculine and feminine roles and spaces is fundamental.

**Keywords:** Gender. Curriculum. Professional Choices in High School.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>7</b>
<b>1 RELEVÂNCIA DA PESQUISA DIANTE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS CONCLUÍDAS</b> .....	<b>13</b>
<b>2 CAMINHOS INVESTIGATIVOS</b> .....	<b>167</b>
2.1 Campo de Pesquisa.....	189
2.2 Sujeitos da Pesquisa/ Contextualização da Pesquisa.....	199
<b>3 GÊNERO: UMA CATEGORIA DE ANÁLISE</b> .....	<b>23</b>
3.1 Movimento das Mulheres e Movimento Feminista.....	244
3.2 Gênero e Educação .....	266
3.3 Gênero e profissões.....	299
<b>4 CURRÍCULO: UM ARTEFATO CULTURAL</b> .....	<b>322</b>
4.1 Currículo e gênero: um diálogo político.....	355
<b>5 ENSINO MÉDIO E JUVENTUDES</b> .....	<b>388</b>
5.1 Reforma do Ensino Médio.....	399
<b>6 AS REPERCUSSÕES DO CENÁRIO ESCOLAR NAS RELAÇÕES DE GÊNERO</b>	<b>422</b>
6.1 “O amor pela Biologia me incentivou a estudar para as outras disciplinas, para passar por média”: participação pedagógica na construção do sujeito .....	433
6.2 “Uma pessoa bem de vida tem que ser médico ou engenheiro”: o atravessamento das concepções da família nas escolhas dos/as estudantes .....	466
6.3 “Se for um serviço mais pesado, o negócio é mais pro homem, né”: desdobramentos do conceito de gênero no campo profissional .....	488
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>533</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>566</b>
<b>ANEXO I</b> .....	<b>609</b>
Roteiro Grupo Focal – Ludmila Lins .....	609
Objetivos.....	609
<b>ANEXO II</b> .....	<b>621</b>
Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).....	621
<b>ANEXO III</b> .....	<b>643</b>
Termo de Assentimento do Menor (12 a 18 anos incompletos) .....	643
<b>ANEXO IV</b> .....	<b>654</b>

## INTRODUÇÃO

A escolha profissional, em nossa sociedade, geralmente é consolidada no final do Ensino Médio. Culturalmente, há uma estreita correlação entre a conclusão do ensino médio e as possibilidades de formação e ingresso no mundo profissional, como indica Krawczyk (2014, p.78):

O Ensino Médio surge e se expande no ocidente – assim como no Brasil – com uma configuração dual, mantendo-se assim durante quase toda a primeira metade do século XX e, em muitos países, até por mais tempo. Essa configuração cumpria uma dupla função. De um lado a formação de mão de obra qualificada. De outro, a formação de elites políticas e profissionais com uma função propedêutica e socialmente distintiva. Ou seja, o Ensino Médio assim constituído mantinha a apropriação diferenciada do conhecimento socialmente produzido: para uns, foco nas habilidades profissionais; para outros, preparação para ascender ao alto saber desenvolvido pela humanidade.

Esta dissertação teve como objetivo analisar como as questões de gênero presentes na trajetória escolar repercutem nas escolhas profissionais de alunos/as do Ensino Médio. Teve ainda como objetivos secundários: investigar as escolhas profissionais dos/as jovens participantes na perspectiva dos estudos de gênero; discutir as implicações pedagógicas das relações de gênero na escola; identificar e analisar quais foram as informações que os/as estudantes pesquisados/as tiveram para optar por determinada carreira profissional.

Gênero é aqui entendido como uma construção social e cultural. Segundo Scott (1995, p.77):

(...) o termo “gênero” [...] é utilizado para designar relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, pra diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm capacidade de dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres.

Desta forma, entende-se ser necessário analisar a construção do ambiente escolar como lugar que propicia o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, não levando em consideração qualidades femininas ou masculinas, mas, de uma pessoa capaz de desempenhar seu papel de forma participativa na sociedade. Ao refletir sobre a importância destas questões, delimitamos o problema central de investigação a partir da seguinte pergunta: como as questões de gênero presentes na trajetória escolar repercutem nas escolhas profissionais?

A definição do objeto de pesquisa decorreu de minha trajetória escolar e acadêmica.

Na escola sempre tive dificuldades na área das ciências exatas (física e matemática). Lembro-me que não sentia nenhuma mobilização dos/as professores/as no intuito de buscar me auxiliar em tais dificuldades. Recordo-me que havia diversas olimpíadas escolares de Matemática e Física, e que os/as professores/as sempre escolhiam os meninos para competir, embora houvesse meninas que tinham bom desempenho nas disciplinas. Então, como menina, não me questionava da razão de não ser selecionada, uma vez que entendia que esse era o fluxo natural das coisas. Tendo eu dificuldades em compreender as disciplinas, que dirá ser capaz de competir em Olimpíadas, pensava.

Tomaz Tadeu da Silva (2010) indicou que existem disciplinas que são consideradas naturalmente femininas e, outras, masculinas. Comportamentos masculinos e femininos são estabelecidos como opostos e excludentes. Assim, as ideias de feminino e masculino limitam, moldam e criam comportamentos e posturas que devemos ter diante da sociedade. Carvalho (2003) expõe que culturalmente se convencionou que o papel do homem dominante e a mulher dominada ainda estão muito presentes na nossa sociedade e no espaço acadêmico.

Como aluna do curso de Pedagogia, na Universidade Salgado de Oliveira (Recife-PE), constatei que este curso era majoritariamente composto por mulheres. Em contrapartida, na mesma instituição, havia cursos que eram constituídos, predominantemente, por homens, tais como: Engenharias, Ciências da Computação e Física. Terminada a graduação em Pedagogia, cursei Pós-graduação em Psicopedagogia e me inseri em grupos de estudos sobre gênero e feminismo<sup>1</sup>, espaço onde foi possível refletir e problematizar meus percursos acadêmicos e profissionais.

Minha trajetória pessoal e acadêmica permitiu que eu construísse os seguintes questionamentos: se tivesse recebido outros estímulos pedagógicos, teria escolhido outra profissão? Se fosse um menino eu teria seguido outro caminho profissional? Será que optei por pedagogia por ser um curso “naturalmente feminino”? Qual a influência que as dificuldades nas ciências exatas tiveram na minha escolha profissional?

Penso que nas práticas pedagógicas, buscando construir uma sociedade onde seja possível desenvolver as potencialidades de meninos e meninas de forma plena e igualitária, não podemos excluir a problemática das questões de gênero. Com relação ao campo escolar,

---

<sup>1</sup>Grupo de Estudos sobre Gênero e Feminismo, realizado em 2017 na Universidade Federal da Paraíba com as professoras: Dr.<sup>a</sup> Jeane Félix e Dr.<sup>a</sup> Maria Eulina Carvalho Pessoa.

Meyer (2001, p. 81) diz que os “professores e professoras estão bastante implicados/as na produção e reprodução dos discursos e práticas que configuram as fronteiras e os sujeitos e que constituem suas múltiplas identidades culturais”.

Assim, refletir as implicações pedagógicas das relações de gênero na escola significa percebê-las como relações de poder, que estão diretamente ligadas às construções de saberes e escolhas profissionais dos/das estudantes. Braga (2014) afirma que é importante perceber o currículo como um ato significativo da cultura, como um discurso que tem o poder de propagar e ressignificar os sentidos. Perceber o currículo como um artefato importante na naturalização das questões de gênero nos diversos espaços da sociedade, inclusive o profissional, é um grande avanço para que seja possível uma reflexão sobre sua construção no ambiente escolar.

Segundo Braga (2014, p. 33), “a prática comum nos currículos escolares tem sido salientar as experiências dos grupos hegemônicos tendo em vista reproduzir modos de vida consonantes com as tradições culturais”. Por vezes, nos discursos e nas práticas, os currículos e os/as professores/as acabam limitando e rotulando espaços como masculinos e femininos, tratando-os com preconceito e de forma estereotipada. Situações como bilhetes escolares enviados apenas para as mães, separação de filas de meninos e meninas e atividades físicas diferenciadas, em sua maioria, fazem parte da rotina escolar. Pereira (2009, p.17) indica que:

[...] todo brinquedo é pedagógico. Todo brinquedo traz junto de si estilhaços da sociedade, da economia, da política, das artes, da estética das relações sociais. Todo brinquedo propõe à criança uma infinidade de possibilidades de visões de mundo, de ações.

Desde a educação infantil é feita a separação de brinquedos por gênero. Para os meninos, geralmente, são: carrinhos, foguetes, ferramentas (estimulando o raciocínio lógico, a criatividade e a independência), enquanto, os brinquedos para meninas: bonecas, painéis e eletrodomésticos (estimulando o cuidado materno e atividades domésticas). Assim, homens e mulheres vão sendo socialmente construídos em espaços divididos e muitas vezes o gênero classifica, forma e deforma possibilidades. Ao rotular e limitar os espaços, os/as professores/as deixam de perceber potencialidades do/a estudante podem ter seu destino escolar restringido pelo gênero. Braga (2014) salienta que:

Nos contextos escolares, o corpo escolarizado não é apenas o corpo do aprendiz. Trata-se, antes, de um corpo feminino ou masculino que deve aprender a se comportar de acordo com o que a natureza desenhou e isso significa se enquadrar, no tempo certo, na linearidade da sequência corpo-gênero-sexualidade (p.32).

No espaço escolar, muito é ensinado ao/a estudante sobre as diferenças de

comportamentos entre homens e mulheres, enfatizando que as mulheres precisam ser doces e serenas, enquanto os homens precisam ser fortes e independentes. Com isso, mulheres acabam cristalizando suas identificações nos estereótipos de que são frágeis e dependentes, pois na maioria das vezes são educadas para compreender determinados espaços impossíveis de pertencimento, como por exemplo, a chefia de uma empresa.

Assim, também os homens não são educados para os afazeres domésticos cotidianos (lavar, passar, cozinhar), ou para a paternidade de maneira afetiva e participativa. É importante perceber que a escola não “cria” e fortalece estes estereótipos sozinha, mas acaba reproduzindo de outras instâncias que educam, a família, por exemplo.

O gênero faz parte da identidade pessoal, assim como o sexo, a cor da pele, a classe social, e as demais circunstâncias sociais e culturais. Por outro lado, a atribuição de gênero não se restringe apenas aos comportamentos dos sujeitos, mas se projeta também nas práticas e instituições sociais, que podem ser qualificadas de masculinas ou femininas, conforme os valores que expressam. (CARVALHO, 2000, p.16)

A existência das fronteiras de gênero é, na maioria das vezes, reproduzida na escola, portanto, é fundamental superar as desigualdades nas relações de gênero, a partir da reflexão de sua construção como algo social, capaz de ser reestruturado. Desta forma, tornando possível não apenas na escola, mas, na sociedade em geral, romper as relações de poder que estão imbricadas nessa interação com o outro.

A justificativa central alicerça-se sobre a constatação da permanência de visões estereotipadas e naturalizadas dos gêneros, do que produzem em termos de possibilidades e limitações à agência de homens e mulheres no espaço social. Tal constatação refere-se as minhas experiências e fazem parte do caminho pelo qual cheguei a esta temática. Desde a graduação, os espaços divididos entre masculinos e femininos sempre me chamaram atenção.

Nessa caminhada, descobri que pesquisar gênero é algo desafiador e complexo e está inserido nos espaços familiares e escolares. É, também, abrangente, portanto, foi necessário fazer um recorte do espaço que iria pesquisar e os sujeitos participantes de minha pesquisa. O ambiente escolar sempre esteve em minha vida profissional, pois, desde meus dezoito anos leciono nos diversos espaços e faixas etárias. Durante meu percurso, embora não seja longo, pude perceber que existem comportamentos e espaços divididos, muitas vezes impossíveis de se misturar.

Em pesquisas anteriores<sup>2</sup>, meu interesse em investigar mulheres em espaços profissionais ditos masculinizados, contribuiu bastante para minha atual pesquisa. Acredito que esta investigação é importante para perceber como se dá nos espaços escolares a divisão das profissões e qual a percepção do/a jovem diante desta temática.

A justificativa para a divisão entre profissões femininas e masculinas parte da diferença biológica, partindo do princípio que algumas atividades são aptas aos homens por serem biologicamente adequadas para realiza-las. Portanto, a natureza dos corpos que seria a responsável por rotular trabalhos masculinos e trabalhos femininos (CARVALHO, 2010). Indico, então, que meu interesse nesta pesquisa são as relações entre currículo, gênero e escolhas profissionais. O que me motivou iniciar esta pesquisa foi problematizar a visibilidade das questões de gênero no currículo escolar e indagar sobre sua repercussão no processo das escolhas profissionais.

Penso que esta pesquisa é relevante para o campo da educação, pois a educação escolar coadjuva na formação do/a estudante. É necessário que desde a construção de valores, até nas práticas educativas sejam abordadas e refletidas as situações cotidianas que envolvam questões de gênero, machismo ou homofobia. Problemas que envolvem os preconceitos (étnicos, racial, gênero, cultural ou religioso) ainda são fortemente presentes na sociedade e percebo que são situações que aumentam diariamente.

Trabalhar a partir de questionamentos sobre as situações do cotidiano que envolvam as relações de gênero com os/as estudantes possibilita que a questão discutida se torne mais significativa. Destaco a relevância e a atualidade de pesquisar o tema das escolhas profissionais a partir do referencial teórico dos estudos de gênero e currículo. Delimitei a temática, porque penso ser produtivo investigar os processos que levam às escolhas profissionais destes/as jovens, apontando se como as questões de gênero estão inseridas nesse percurso.

Diante do exposto, refletir sobre as construções de comportamentos femininos e masculinos é trazer à tona discussões sobre o conceito de gênero e refletir sobre como as implicações desse conceito são materializados na sociedade, em específico, nas profissões.

---

<sup>2</sup> Pesquisas realizadas para o Congresso Nacional em Educação e Práticas Interdisciplinares (CONEPI) - UFPB - Mulheres na Marinha Mercante: desafios e potencialidades de atuar num espaço masculino. (Jun./ 2017); III Seminário Internacional do Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina - UFPE: Reflexões sobre as barreiras enfrentadas por mulheres nos cursos masculinizados. (Jun./ 2017)



Como a noção de gênero é significada para estes/as jovens? Como determinadas profissões são naturalizadas como femininas ou masculinas? Há estratégias para modificar estas situações? Como a escola produz e reproduz estes estereótipos?

A pesquisa se pauta, portanto, em perceber como as práticas pedagógicas e os currículos repercutem no processo das escolhas profissionais dos/das estudantes pesquisados e como o gênero atravessa esse percurso.

No primeiro capítulo – **Relevância da pesquisa diante das produções científicas concluídas** – apresento trabalhos que tem similaridades com minha pesquisa pois, na área da educação, tratavam a escolha profissional tendo o gênero como fator participante deste processo. No segundo - **Caminhos Investigativos** – mostro os percursos metodológicos escolhidos, expondo como se configura a pesquisa de abordagem qualitativa e exploratória e a técnica do grupo focal. Além de apresentar o campo e os/as sujeitos da pesquisa.

No capítulo – **Gênero: uma categoria de análise** – apresento a trajetória dos estudos de gênero aqui no Brasil, a importância do Movimento Feminista e Movimento das Mulheres neste percurso e finalizo fazendo uma relação entre gênero e educação. Já no quarto capítulo – **Currículo: um artefato cultural** – exponho a teoria do currículo e problematizo o conceito de cultura, buscando fazer uma conexão entre tais conceitos. Busco também expor o diálogo político entre currículo e gênero.

Por fim, o quinto capítulo – **O Ensino médio e sua estruturação** – inclui a trajetória histórica e legal do Ensino Médio e as juventudes que são por ele atendidas. E, ainda, nas - **As repercussões do cenário escolar nas relações de gênero** – descrevo e analiso as falas dos/as participantes da pesquisa à luz dos estudos de gênero.

## 1 RELEVÂNCIA DA PESQUISA DIANTE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS CONCLUÍDAS

Para buscar produções que dialoguem com a minha pesquisa, foi importante investigar e conhecer trabalhos que já foram realizadas sobre gênero e currículo. Desta maneira, optei por realizar o mapeamento de produções científicas já concluídas no *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED<sup>3</sup>), especificamente no GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação e, também, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES<sup>4</sup>. Organizei a busca através das seguintes palavras-chave: gênero, ensino médio e escolhas profissionais.

Dadas as condições de realizar uma pesquisa de mestrado, e por tratar-se de uma perspectiva exploratória, considerando o tempo de dois anos para sua conclusão, optei por selecionar as pesquisas dos últimos 5 anos (2013-2017). Foram quarenta e oito (48) artigos selecionados e, a partir deles, filtrei, de acordo com o objeto de pesquisa as cinco principais que mais seriam relevantes para a construção da minha dissertação por apresentarem o atravessamento do gênero no espaço profissional e/ou escolar. O Quadro 1 mostra as produções selecionadas a partir das similaridades com minha pesquisa que, na área da educação, tratavam a escolha profissional tendo o gênero como fator participante deste processo.

**Quadro 1 - Descrição de produções científicas levantadas (2013-2017)**

<b>Autor/autora (ano)</b>	<b>Instituição</b>	<b>Título do trabalho</b>	<b>Tipo de produção</b>
Ederson da Cruz (2015)	Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS	Gênero e Currículo: problematizando essa relação nos cursos de formação inicial de docentes	Dissertação
Érica Jaqueline Pinto (2014)	Universidade Federal da Paraíba/ UFPB	Gênero e escolhas de cursos superiores: perspectivas de estudantes de ensino médio do Liceu Paraibano	Dissertação
Vanda Martins dos Santos (2014)	Universidade Federal da Bahia /UFBA	Autoconceito, gênero e trabalho: mulheres em profissões masculinas	Tese de doutorado

(continua)

<sup>3</sup> Disponível em: <http://www.anped.org.br/>

<sup>4</sup> Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses#!/>

---

			(continuação)
Sabrina Fernandes Pereira Lopes e Raquel Quirino (2017)	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais CEFET-MG	Relações de gênero e sexismo na educação profissional e tecnológica: as escolhas das alunas dos cursos técnicos do Cefet-MG	Artigo
Sandra Regina Dantas Flontino (2016)	Universidade Federal de Minas Gerais/ UFMG	Profissão para homem? A escolha feminina por cursos de recrutamento majoritariamente masculino na UFMG.	Dissertação

---

Fonte: Elaborada pela autora

A dissertação de Cruz (2015) investiga como gênero constitui o currículo dos cursos de Letras e Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Buscando perceber de que modos gênero atravessa e dimensiona o currículo na formação inicial docente, o autor analisou como o gênero era abordado nos projetos políticos-pedagógicos dos cursos citados. Como técnica de pesquisa, Cruz escolheu o Grupo Focal e os sujeitos participantes de sua pesquisa foram docentes dos cursos de Letras e Pedagogia. As análises evidenciaram que além de perceber que o gênero é “silenciado” nos currículos, as docentes pouco conhecem do Projeto Político Pedagógico (PPP) dos cursos onde lecionam, apontando a importância de sua pesquisa.

Pinto (2014) observou uma escola pública na cidade de João Pessoa, Paraíba, e analisou como as questões de gênero condicionam as escolhas dos estudantes do ensino médio desta escola. Além disso, a autora discute o acesso das mulheres na educação superior e problematiza o engendramento das carreiras profissionais. Em sua pesquisa, percebeu que ainda há divisão sexual no trabalho, em geral as mulheres não almejam os mesmos cursos superiores que os homens. As mulheres apresentam maior procura para Fisioterapia, Nutrição, Enfermagem e Pedagogia. Já os homens tiveram mais interesse pelos cursos de Educação Física, Engenharia Mecânica, Engenharia Física, Administração e Engenharia Elétrica. Com estes dados, a autora constatou que ainda são necessários trabalhos que explorem as implicações culturais das relações de gênero nas escolhas de cursos superiores.

Santos (2014) investigou a relação entre o autoconceito, gênero e escolha profissional e/ou ocupacional de mulheres que conquistam espaços tradicionalmente atribuídos aos homens. Para o autoconceito, a autora traz a definição como a atribuição de si mesma tomando como base o julgamento dos outros a seu respeito e seu desempenho com os demais.

Ao fazer a relação do autoconceito com gênero, ela indica que comportamentos de gênero podem variar de acordo com o contexto. Para a pesquisadora, o autoconceito de gênero, às vezes, não está de acordo com a percepção que essas mulheres têm de si mesmas em outros campos, diferentes do trabalho. Além disso, a autora destaca a distinção entre as realidades das mulheres e homens no espaço profissional, em específico, a dificuldade que as mulheres têm em conciliar a vida profissional e a vida pessoal, após terem vivenciado a maternidade. Os resultados também indicaram que no contexto profissional, devido aos estereótipos de gênero relativos a características geralmente atribuídas a homens e mulheres, ainda acabam direcionando dinâmicas relacionais dentro do contexto profissional.

Flontino (2016) fez um recorte nos cursos de Engenharia Mecânica e Física e analisa a trajetória escolar de mulheres que se inseriram nestes cursos tradicionalmente masculinos. Com os dados da Pró-Reitoria de Graduação da UFMG, a autora identificou os cursos da universidade com menor presença feminina e examinou o perfil do público discente na universidade como um todo e nos cursos escolhidos (Engenharia Mecânica e Física). A pesquisa mostrou que para as mulheres entrevistadas, a participação no curso superior foi árdua e desafiadora por ser um espaço composto em sua grande parte por homens. As entrevistadas mostraram que tiveram que enfrentar diversas pressões sociais, inclusive por parte da família, e algumas, até adiaram sua entrada nestes cursos por conta destes estereótipos de gênero. Além disso, a autora problematiza que a própria Universidade acaba corroborando para esta barreira e acabam sendo reforçadas nas práticas de professores e colegas do sexo masculino.

Lopes e Quirino (2017) fizeram um levantamento documental na instituição e analisaram as falas de alunas dos cursos de maior e menor concentração feminina:

Os resultados evidenciam deslocamentos e permanências na dinâmica das relações de gênero durante o acesso e permanência na Educação Profissional e Tecnológica, destacam os preconceitos presentes nos cursos de maioria masculina e a continuidade da maior participação feminina em cursos relacionados às habilidades vistas como inatas nas mulheres.

Como resultado das análises das entrevistas, as autoras indicaram que dentre os aspectos analisados sobre a influência em suas escolhas, o familiar aparece de maneira mais evidente.

De forma geral, os textos de Cruz (2015); Pinto (2014), Lopes e Quirino (2017) e Santos (2013) enfatizam a importância de se discutir e problematizar o atravessamento do gênero nestes espaços. As escolhas femininas ainda pertencem a áreas do conhecimento como

“educação, saúde, bem-estar social, humanidades e artes” (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2007). As pesquisas constataam que, há também, uma forte discussão acerca da reprodução de comportamentos femininos e masculinos no campo da educação. No conjunto de artigos encontrados, trabalhos como de Lopes e Quirino (2014) e Flontino (2016) investigam a relação entre gênero e a escolha ocupacional de mulheres que ocupam as profissões masculinizadas.

Os trabalhos trazem sua relevância no campo educacional e apontam ainda a importância de mais investigações acerca do atravessamento do gênero nos espaços profissionais e escolares. Portanto, a análise e leitura destas produções fortaleceu a importância da minha dissertação para o campo das pesquisas nas áreas de currículo e gênero, contribuindo para intensificar minha argumentação sobre o destaque em visibilizar e refletir as questões de gênero no espaço escolar e nos currículos do Ensino Médio.

## **2 CAMINHOS INVESTIGATIVOS**

Este capítulo traz e busca apresentar os caminhos metodológicos trilhados na investigação. A presente dissertação elaborada a partir da pesquisa que teve como objeto de estudo as escolhas profissionais de estudantes do Ensino Médio, e pretende analisar como as questões de gênero atravessam este processo.

Para tanto, na possibilidade de analisar e detalhar as experiências dos participantes, a dissertação pauta-se na abordagem qualitativa. Minayo (2001, p.21-22), indica que a pesquisa

qualitativa “trabalha no universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Tal escolha trata de utilizar uma abordagem que auxilie na compreensão e organização dos objetivos da pesquisa para estruturar os caminhos necessários até a coleta e análise dos dados. Do ponto de vista prático, a abordagem qualitativa auxilia melhor a minha pesquisa do que a quantitativa, cujo foco não foram dados quantificáveis e sim que precisam de um olhar para as emoções expressas nos olhares e falas dos sujeitos participantes. Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999) expõem que este processo de pesquisa além de complexo, implica um trabalho de interpretar os dados que acompanha toda a investigação.

A pesquisa qualitativa serviu para compreender a complexidade das relações de gênero no espaço escolar. As investigações qualitativas estimulam os/as participantes a expressarem mais livremente sobre o tema abordado. Ao refletir na possibilidade de dialogar e problematizar juntamente com os participantes da pesquisa e acreditar que o instrumento da pesquisa pode se construir coletivamente, optei pelo Grupo Focal. Segundo Dal’Igna (2012, p.204) a distinção do Grupo Focal entre as outras técnicas:

(...) é o seu potencial para produção de informações sobre tópicos específicos, a partir do diálogo entre participantes de um mesmo grupo. Esse diálogo deve estimular tanto as ideias consensuais quanto as contrárias. Da mesma forma, a técnica de grupo focal, diferentemente de entrevistas (individuais ou coletivas), permite produzir um material empírico a partir do qual se pode analisar diálogos sobre determinados temas e não falas isoladas.

Sendo assim, os sujeitos participantes são levados a atuar em conjunto para refletir e dialogar sobre suas vivências no espaço escolar. Usando o grupo focal como instrumento de pesquisa, pretendi ainda, levar os/as jovens a se perceberem participantes efetivos de seus caminhos de vida (acadêmica, profissional e social) e, além disso, a fazerem uma auto avaliação quanto aos seus potenciais e dificuldades. Portanto, julguei relevante, propiciar que a partir de suas falas, os/as participantes da pesquisa pudessem refletir e problematizar os espaços que podem ser atravessados pelo fator gênero. Desta forma, visando desenvolver a pesquisa de maneira mais significativa e estruturada, organizei inicialmente um roteiro para me basear nos encontros do grupo focal. Penso que a construção do roteiro foi relevante nesta etapa do trabalho, uma vez que a partir dele, foi possível manter os encontros mais produtivos ao meu objeto de estudo.

O registro das sessões foi feito com recurso de áudio e vídeo. Para o áudio utilizei o gravador do celular e para o vídeo, o notebook. Gatti (2005) ressalta que é interessante utilizar mais de um recurso para registrar as sessões e em pontos diferentes para evitar interferências e

a chance de gravar de forma integral seja maior. Após transcrever as conversas na íntegra, iniciei a análise dos dados.

Bardin (2011, p.131) indica que “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos”. Os recursos do método da análise de conteúdo foram bem eficientes para analisar os dados obtidos e de acordo com a categorização sugerida pela autora, possibilitou relacionar o que as falas dos/as participantes da pesquisa tem em comum com meus objetivos.

Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles. [...] A categorização é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas: o inventário: isolar elementos; a classificação: repartir os elementos e, portanto, procurar ou impor certa organização às mensagens. (BARDIN, 2011, p.148)

O estudo do material empírico resultante dos grupos focais se deu a partir dos recursos da análise de conteúdo. De acordo com Freitas, Cunhas e Moscarola (1997) pode-se dizer que tal análise exige muita paciência e dedicação, especificamente na definição das categorias de análise. Tratando dos procedimentos de categorização, é importante considerar que a escolha do procedimento mais adequado depende do material que será analisado e seja baseado nos objetivos da pesquisa. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa cujo objetivo é analisar o conteúdo das falas dos/as jovens participantes.

Desse modo, a fim de analisar a relação entre as escolhas profissionais destes/as jovens e como gênero pode atravessar esta construção, utilizei o grupo focal como procedimento para a coleta de dados. Nesta pesquisa, a fala dos/as sujeitos constituiu-se em material para ser estudado, e a análise de conteúdo permitiu que já durante a transcrição eu buscasse elementos para a definição das categorias de análise.

As análises foram organizadas em etapas: primeiramente, transcrevi na íntegra todas as falas resultantes dos três encontros, e já durante a transcrição, destaquei as falas que julguei mais pertinentes aos objetivos da minha pesquisa e organizei em categorias que serão indicadas no capítulo da análise dos dados. Após esta organização, resgatei os conceitos estruturantes (gênero e currículo) que foram utilizados no referencial teórico e busquei as relações entre as/os autores/as estudados e os dados empíricos.

## **2.1 Campo de Pesquisa**

O Vale do Jequitinhonha é uma das doze mesorregiões de Minas Gerais e é constituída

pela união de 51 municípios. Localizado ao norte do estado, o Vale é conhecido por seus baixos indicadores sociais. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2015, a região dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri apresentam as menores taxas de alfabetização em comparação com a taxa do estado de Minas Gerais.

De acordo com a Prefeitura<sup>5</sup>, Diamantina é uma das cidades históricas mais visitadas do país. Ela possui uma forte tradição religiosa, formada por diversas igrejas que compõem o cenário barroco secular da região. No município há 21 escolas de educação (públicas e particulares); 43 do Ensino fundamental (públicas e particulares); 13 escolas que dispõem Ensino Médio (públicas e privadas).

Inicialmente, o campo da pesquisa seria nas dez escolas públicas (10) que oferecem o Ensino Médio: EE Governador Juscelino Kubitschek; EE Artur Tibaes; EE Dona Guidinha; EE João Cesar de Oliveira; EE Dom Joaquim Silverio de Souza; EE Professora Gabriela Neves; EE Professor Leopoldo Miranda; EE Professora Isabel Motta; EE Professor Gabriel Mandacaru; EE Professora Ayna Torres. Porém, após contato com os/as gestores das escolas, os mesmos indicaram que dificilmente os/as estudantes iriam se deslocar no contra turno para o ponto de encontro, e como estava no final do ano letivo, seria mais difícil reunir os/as estudantes. Então, por já estar na penúltima semana do ano letivo e uma melhor organização, optei pelas escolas mais centrais na cidade de Diamantina. É válido indicar que por questões éticas, os nomes das escolas selecionadas foram modificados.

## **2.2 Sujeitos da Pesquisa/ Contextualização da Pesquisa**

A pesquisa foi desenvolvida nas turmas de 3º ano do Ensino Médio, que funcionam no turno matutino nas escolas estaduais na cidade de Diamantina, Minas Gerais. O recorte dos/as estudantes do último ano do Ensino Médio foi feito por perceber que neste período as discussões e cobranças sociais sobre escolhas profissionais e mercado de trabalho tornam-se mais evidentes. Para o desenvolvimento da pesquisa, organizei as etapas de modo a realizar de maneira mais efetiva o estudo: inicialmente, fiz um levantamento das escolas públicas que dispõem de Ensino Médio na cidade de Diamantina/MG. Entrei em contato com os/as gestores/as das escolas e apresentei a proposta da pesquisa. Iniciei o processo de solicitação de autorização para utilizar a escola como campo de investigação e, após o aceite formal

---

<sup>5</sup>< <http://diamantina.mg.gov.br/o-municipio/historia-de-diamantina/>>



dos/as gestores/as, agendei a realização dos grupos focais. Ressalto que todos os procedimentos da pesquisa, conforme as normas da UFVJM, foram devidamente documentados e encaminhados ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e, após a submissão e o aceite, dei seguimento ao contato com as escolas e estudantes para assinarem os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, ressaltando que os/as participantes poderiam sair da pesquisa a qualquer momento.

A seleção dos estudantes ocorreu da seguinte maneira: fui às salas do terceiro ano do Ensino Médio nas escolas selecionadas, expliquei brevemente sobre minha pesquisa e perguntei sobre o interesse dos estudantes em participar voluntariamente do grupo focal. Gatti (2005, p.22) sugere que os grupos focais “tenham entre seis e doze participantes”. E, ainda, que:

(...) a escolha das variáveis a serem consideradas na composição do grupo depende, então, do problema da pesquisa, do escopo teórico em que se situa e para quem se realiza o trabalho. Então, o objeto do estudo é o primeiro referencial para a decisão de quais pessoas serão convidadas a participar (GATTI, 2005, p.22).

Como houve uma grande quantidade de interessados, fiz um sorteio para que a quantidade de estudantes não ultrapassasse dez participantes por encontro. No total foram 3 encontros de grupo focal (um em cada escola), onde totalizaram 27 participantes.

É válido ressaltar que, embora eu tenha utilizado nomes fictícios, há o risco de identificação das escolas pela sua caracterização, sobretudo, pelas comunidades mais próximas. No entanto, achei pertinente inserir e descrever o contexto local e social das instituições pesquisadas, pois foram fatores que direta ou indiretamente influenciaram na interpretação dos dados coletados.

Na primeira escola pesquisada, a qual nomearei Escola Diamantes do Vale, a turma era composta por um total de 35 estudantes regularmente matriculados. No entanto, participaram 9 alunos/as, sendo 4 meninos e 5 meninas com idades entre 16 e 18 anos. A escola foi fundada no ano de 1966 e dispõe de Ensino Fundamental e Médio, além de oferecer Educação de Jovens e Adultos no noturno. Fica situada num bairro afastado do Centro e devido violência local, já teve seu patrimônio saqueado. Por consequência, a entrada da escola tem um portão que fica trancado e só abre após identificação por interfone. No dia do grupo focal, cheguei às 8h para organizar a sala e os recursos de áudio e vídeo com antecedência. O encontro ocorreu na sala de informática e teve a duração de 1h10 minutos.

Na segunda escola pesquisada, Escola Sempre Viva, a turma tinha 37 estudantes regularmente matriculados/as e participaram do encontro 8 estudantes, sendo 5 meninos e 3 meninas, também com idade entre 16 e 18 anos. A escola foi fundada em 1974 e fica situada no centro da cidade, oferece Ensino Fundamental e Médio. A instituição funciona nos turnos matutinos e vespertinos, sendo o Ensino Médio oferecido somente no matutino. Está situada numa rua sem saída, porém de fácil acesso e próxima das Universidades (Campus 1 da UFVJM e UEMG). Nesta escola, já percebi desde o primeiro momento, certo entusiasmo com a discussão nas falas dos/as jovens, eles/as demonstraram compreender sobre profissões e todos/as tinham feito o ENEM. De início, este foi o primeiro dado relevante, visto que na primeira escola, apenas três estudantes (sendo dois homens) haviam feito o exame. O encontro ocorreu numa sala de aula, afastada de ruídos e teve duração de 1h15.

Por fim, na Escola dos Ipês, a turma era menor, havia 25 alunos/as matriculados, no entanto, foi o único grupo em que todos que assinaram o termo estavam presentes no dia do encontro. A escola fica situada no Centro da cidade e foi projetada para ser instalada em prédio com localização central e teve sua oficialização em 1928. Inicialmente, funcionou até 1938 e fechada por ordem do Governador de Minas Gerais sendo reaberta apenas em 1951. É demarcada por situações de violência. Vale indicar que no dia que fui coletar as assinaturas dos/as participantes da pesquisa, a Polícia estava fazendo vistoria se havia armas nas mochilas dos/as alunos/as. Ao chegar para coletar as assinaturas, percebi também, que havia muitos estudantes fora de sala de aula conversando e brincando, embora estivessem em horário de aula.

Na Escola dos Ipês foram os dez participantes, sendo 5 meninos e 5 meninas. Nesta última escola, ao perguntar sobre o ENEM, embora este tema não estivesse em meu roteiro, fiquei surpresa ao constatar que nenhum dos participantes havia realizado a prova, nem mesmo feito a inscrição. Dentre os motivos expostos, as respostas relataram que o motivo foi a falta de tempo ou por não ter estudado o suficiente. O encontro teve duração de 1h20 e foi realizado na sala do diretor, que gentilmente cedeu o espaço para a realização do grupo focal.

Na Escola Diamantes do Vale se evidenciou uma realidade distinta das outras duas por ser mais afastada. Quanto ao aspecto socioeconômico, embora seja localizada no centro da cidade, a Escola dos Ipês é constituída por estudantes marcados também pela desigualdade econômica, partindo da observação que já havia estudantes que trabalhavam. Tal dado foi evidenciado ao constatar que eles/as não realizaram a inscrição do ENEM por falta de tempo

para dedicarem-se aos estudos por estarem trabalhando.

### 3 GÊNERO: UMA CATEGORIA DE ANÁLISE

Gênero é um dos elementos que estruturam a identidade social e individual e que as relações de gênero são relações de poder em que o polo feminino é subjugado e desvalorizado. (CARVALHO, 2003, p.12)

De certa forma, penso que entender como, historicamente, o significado de gênero foi sendo construído, ajuda a compreender como comportamentos e espaços foram sendo pré-estabelecidos como masculinos e femininos, quanto a evidencia enquanto construção social e cultural que afeta a formação identitária dos sujeitos. Ao mesmo tempo, que percebemos a complexidade de modos como gênero vem sendo construído, a problematização das desigualdades de gênero tem sido invisibilizada nas práticas educacionais e políticas.

O gênero faz parte da identidade do sujeito, como os outros marcadores sociais: classe, raça, cor, etnia. Porém, assim como os outros marcadores, a diferença está no significado que a sociedade dá a eles. “Numa sociedade hegemonicamente masculina, branca, heterossexual e cristã, têm sido nomeados como diferentes todos aqueles que não compartilham desses atributos” (LOURO, 2001, p.86).

O movimento feminista veio para difundir e questionar as justificativas fundadas pelo fator biológico. As lutas ocorrem até os dias de hoje para demonstrar que não são características biológicas, mas, sim, o que elas representam socialmente as desvaloriza. As relações de gênero se baseiam nestas representações culturais, que ditam como deve ser o comportamento, o pensamento e os espaços de homem e mulher.

Para Scott (1995), tratar de gênero é discutir as questões políticas que estão diretamente ligadas às relações de poder estabelecidas na sociedade. Gênero, portanto, não é apenas a diferença entre os sexos na sociedade, mas sua significação cultural. A autora também indica que o conceito de gênero surgiu entre as feministas para que o termo não se limitasse ao determinismo biológico, dando-lhe características sociais.

Nesta pesquisa o termo é utilizado como uma categoria que determina espaços e relações que incluem o sexo, mas, que não se limita apenas a ele. Louro (2008, p.71) levanta que “torna-se necessário observar os modos como se constrói e se reconstrói a posição da normalidade e a posição da diferença e os significados que lhes são atribuídos”.

No campo do trabalho, por exemplo, a divisão entre homens e mulheres não representa apenas uma divisão de tarefas, mas uma desigualdade de *status* e remuneração, no qual gênero é o fator preponderante para limitar e reduzir as possibilidades das mulheres atuarem

nos diversos espaços profissionais, inclusive, os de liderança. Bernardo (2001, p.23) expõe que “as relações de gênero são relações de poder estabelecidas social e culturalmente, exercidas entre homens e mulheres, na esfera pública e privada”.

Sendo assim, trazemos o conceito de gênero como o resultado dos significados que são culturalmente construídos no corpo da pessoa, estipulando fronteiras sociais e profissionais, no qual o espaço das mulheres torna-se o menos valorizado e o masculino possui mais prestígio e é mais bem remunerado.

Os direitos das mulheres foram conquistados ao longo do século XX, graças às suas lutas que, aos poucos, foram adentrando nos espaços públicos em busca de melhoria da qualidade de vida (CARVALHO, 2007). A manifestação das mulheres no Brasil iniciou pela luta do direito ao voto, tendo início em 1932 em Mossoró, no Rio Grande do Norte e, nesse mesmo período, as mulheres também estavam nas lutas operárias buscando espaço no mercado de trabalho de maneira igualitária aos homens (TELLES, 1999).

Após a ditadura militar, entre os anos 1969 e 1973, o país passou por um acelerado desenvolvimento industrial, gerando muito emprego (HERMANN, 2005). Houve, então, a necessidade do aumento na mão de obra, e com isso, muitas mulheres tiveram a chance de se inserir no mercado de trabalho e educacional e social através de debates públicos sobre o papel das mulheres na sociedade.

Em 29 de agosto de 1985, pela Lei nº 7.353 foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) que instituiu no Art.1º como finalidade a inclusão dos direitos das mulheres na constituição:

(...) com a finalidade de promover, em âmbito nacional, políticas públicas que visem assegurar a eliminar a discriminação da mulher, assegurando-lhe condições de liberdade e de igualdade de direitos, bem como sua plena participação nas atividades políticas, econômicas e culturais do país.<sup>6</sup>

Dessa maneira, muitas mulheres que já estavam inseridas ativamente na sociedade e participavam das lutas sociais fizeram com que o movimento feminista ganhasse mais espaço político.

### **3.1 Movimento das Mulheres e Movimento Feminista**

Ao tratar dos estudos das questões de gênero e do feminismo, é importante ressaltar

---

<sup>6</sup> Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/1980-1988/L7353.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1980-1988/L7353.htm)>

que há diferença entre o Movimento das Mulheres e o Movimento Feminista. O movimento das mulheres diz respeito às práticas que vislumbram alguma mudança na vida das mulheres, sem fazer conexão com questões de machismo e patriarcado. Já o movimento feminista é pautado pela luta por mudanças comprometidas com a desconstrução de um sistema patriarcal e hierarquias estruturadas pelas questões de gênero.

Os estudos das mulheres tratavam, primordialmente, da possibilidade de uma visibilização das mulheres nos espaços sociais, políticos e profissionais. Machado (1998, p.112) indica que a reivindicação dos estudos de gênero “é radicalmente o simbólico, no sentido forte da simbolização como englobante do cultural, social e econômico e da simbolização como o não biológico, como o não natural, isto é, o social pensado na sua antinomia com o biológico”. Embora os dois movimentos envolvam mulheres, não podemos afirmar que todo movimento de mulheres sejam lutas feministas. Segundo Telles (1999, p.12):

A expressão ‘movimento das mulheres’ significa ações organizadas de grupos que reivindicam direitos ou melhores condições de vida e trabalho. Quanto ao ‘movimento feminista’ refere-se às ações de mulheres dispostas a combater a discriminação e a subalternidade das mulheres e que buscam criar meios para que as próprias mulheres sejam protagonistas de sua vida e história.

Nos anos 1990, o principal tema das lutas feministas foi, a violência doméstica, luta que tomou mais força com a Lei Maria da Penha criada em 2006<sup>7</sup>. Neste período, o Movimento Feminista<sup>8</sup> realizou diversas conquistas, em específico no ambiente profissional, onde mulheres, teoricamente, podem ocupar espaços que por muitos anos eram majoritariamente masculinos.

Porém, o que ocorre é que as mulheres que conseguiram conquistar espaços de chefias têm que enfrentar jornadas duplas ou até triplas quando estudam e tem filhos. Isso ocorre porque os papéis que foram atribuídos exclusivamente às mulheres ainda são muito frequentes na sociedade, como por exemplo: cuidar da casa e dos/as filhos/as. Para Carvalho e Rabay (2013, p.23) “O mercado de trabalho, por sua vez, reproduz as divisões e hierarquias de gênero, valendo-se da socialização feminina para o cuidado do outro e das credenciais

---

<sup>7</sup> Lei que visa proteger a mulher da violência doméstica e familiar. Maiores detalhes da lei indico a página: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2006/lei/111340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/111340.htm)

<sup>8</sup> Em “Breve história do Feminismo no Brasil” Maria Amélia Teles (1999) faz uma linha do tempo da história do feminismo no Brasil, mostrando que no decorrer do tempo ele se manifestou de diversas maneiras e que todas propõem uma transformação social, política e econômica.

educacionais distribuídas diferencialmente por sexo e previamente engendradas”.

O Movimento Feminista traz uma luta histórica que se perpetua até os dias de hoje. A questão da igualdade destaca-se como fator primordial para os movimentos feministas. O conceito de gênero, portanto, se fortalece a partir da compreensão de que as mulheres não são condicionadas biologicamente a serem diferentes dos homens, senão por uma construção cultural. A batalha pela igualdade entre homens e mulheres não é atual e no Brasil, ela teve mais força a partir do século XX, entre os anos 1960 e 1980. Segundo Teles (1999, p.10),

O feminismo é uma filosofia universal que considera a existência de uma opressão específica à todas as mulheres. Essa opressão se manifesta tanto a nível das estruturas como das superestruturas (ideologia, cultura e política). Assume formas diversas conforme as classes e camadas sociais, nos diferentes grupos étnicos e culturais. Em seu significado mais amplo, o feminismo é um movimento político. Questiona as relações de poder, a opressão e a exploração de grupos de pessoas sobre outras.

O Movimento Feminista expressou-se na década de 1960, após a segunda guerra mundial, acarretando diversos debates políticos sobre sexualidade, corpo feminino e a luta sobre igualdade de gênero. Este movimento tem inserido frequentemente os estudos de gênero como foco para analisar as relações sociais.

Como pertence a uma sociedade complexa, perpassada por conflitos, contradições, a história da constituição de uma mulher livre dos pesados grilhões aos quais esteve presa por gerações e gerações, não pode ser menos contraditória. E, tendo como base as controvérsias, é justamente nestas que se firma a mulher, agora redefinida, ocupando o seu espaço social, ainda que nos parâmetros dos homens. Recomeçar pressupõe para o movimento feminista, a necessidade de repensar a mulher, a sua condição de ser humano, corrigir detalhes que não comprometem a relevância do movimento, mas são capazes de transformar a vida das mulheres (AMORIM, 2011, p.5).

Carvalho (2000, p.16), expõe que “as relações de gênero se baseiam em representações sociais e culturais, ou seja, nas ideias sobre o que deve se comportar, pensar e sentir um homem ou uma mulher”. Dessa forma, comportamentos masculinos e femininos vão construindo padrões e ditando como homens e mulheres devem ser, limitando fronteiras e comportamentos.

### **3.2 Gênero e Educação**

No campo da educação, é interessante evidenciar que a problemática de gênero não se restringe às questões de ingresso e medidas de desempenho escolar (CARVALHO, 2003). É válido ressaltar que as situações relacionadas às relações de gênero refletem diretamente na vida social, como, por exemplo: pluralização das identidades de gênero; violência sexista;

homofobia; desvalorização dos trabalhos “femininos”; sobrecarga das atividades domésticas para as mulheres; falta de participação paterna familiar.

A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (LOURO, 2000, p. 10).

Como as práticas educativas podem corroborar com o rompimento das barreiras do gênero? Que atitudes o/a educador/a precisa ter para que não seja um mero/a reproduzidor/a das fronteiras de um comportamento generificado? A escola cria um ambiente muito rico, porém, muitas vezes limita espaços do sujeito ao reforçar os modos de ser menino e ser menina. Que estratégias podem ser utilizadas para reconfigurar as relações de gênero na escola?

Tomar o conceito de gênero como um elemento organizador da cultura possibilita examinar os diferentes modos pelos quais gênero opera estruturando o próprio social. Sob essa perspectiva, abandona-se o entendimento de que gênero se refere apenas à construção social de papéis em funções masculinos e femininos. Tal abordagem remeteria a uma individualização dos processos de produção de diferenças e desigualdades de gênero e deixaria de problematizar como tais diferenças e desigualdades são produzidas no interior das instituições e práticas sociais, as quais são constituídas pelo – e constituintes dos – gêneros (DAL’IGNA, 2011, p.49).

Na maioria das vezes, a escola classifica, ordena e molda os indivíduos de acordo com seus padrões e acaba contribuindo na divisão por gênero, classe, raça e cor, pautando-se na desigualdade e exclusão, por exemplo, ensinando comportamentos “adequados” para meninos e meninas. Louro (2001, p.89) indica que a negação e a ausência de determinados indivíduos aparecem como uma espécie de “garantia da norma”. Muitos problemas que estão relacionados com a educação e as relações de gênero são reproduzidos e/ou omitidos tanto no espaço escolar quanto nos currículos e acabam não respeitando a diversidade social.

Braga (2014, p.52) aponta que “conviver na diversidade é, pois, reificar as classificações ao defender que aqueles que diferem da norma sem desestabilizar a própria norma devem ter direitos iguais”. Para que seja possível desenvolver práticas pedagógicas que visibilizem os sujeitos de maneira geral, é necessária uma reflexão acerca do respeito à diversidade.

A educação como um direito de todos/as deve funcionar comprometida com a construção social, cognitiva e crítica do sujeito. Nessa perspectiva, a educação pautada na diversidade pode auxiliar de maneira significativa na desconstrução de paradigmas femininos e/ou masculinos. Carvalho, Andrade, Junqueira (2009, p.15) indicam:



A escola tem sido acusada de reforçar os estereótipos de gênero (entre outros) ao socializar crianças e adolescentes conforme as normas de gênero, ou seja, segundo compreensões tradicionais e opressivas do que é masculino (e ‘adequado’ para os homens) e do que é feminino (e ‘adequado’ para as mulheres). Uma evidência disso é que as mulheres continuam a ser vistas como menos capazes e constituem uma presença minoritária nos campos da ciência, da tecnologia e da política, tradicionalmente masculinos, apesar das taxas de escolarização escolar de meninas e mulheres serem mais elevadas do que as dos meninos e homens, em todos os níveis, no Brasil.

A fim de possibilitar uma escola mais democrática, faz-se necessária a estruturação de um currículo que seja também democrático, no qual os interesses e indivíduos sejam representados. Bernardo (2000, p.24) afirma que “o currículo precisa ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos, mais do que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar”.

Pensar num currículo que contemple e visibilize todos/as estudantes implica modificar todos os processos que estão envolvidos na rotina escolar. Para romper com as desigualdades nas relações de gênero, é fundamental que se rompam os papéis pré-estabelecidos pelo fator gênero. É primordial que no espaço escolar se assegure o estímulo ao raciocínio crítico quanto às normas estipuladas socialmente que envolvem as questões de gênero.

Para Louro (2008, p.22), a norma “expressa-se por meio de recomendações repetidas e observadas cotidianamente, que servem de referência a todos”. Portanto, é interessante, nas práticas pedagógicas conduzir o/a estudante a problematizar, refletir e indagar os comportamentos e espaços ditos femininos e/ou masculinos possibilitando um rompimento nas barreiras criadas e naturalizadas pelo fator gênero. Ainda, segundo a autora, o gênero está articulado às outras instâncias sociais:

[...] ele é atravessado por diferentes discursos, ele revela, recria as doutrinas pedagógicas, políticas, religiosas, jurídicas, as produções culturais de uma sociedade, mas será sempre nas relações cotidianas entre sujeitos que vão recriar as práticas produtoras de meninos e meninas, de homens e mulheres – negros/as, brancos/as, ricos/as, pobres, católicos/as, judeus/as, espíritas (...) (LOURO, 1992, p.175)

No contexto escolar, as questões de gênero, não obstante, causam bastante polêmica. Muitas vezes os/as educadores/as buscam invisibilizar as problemáticas do cotidiano, reforçando e naturalizando os estereótipos, desta forma, a desigualdade de gênero acaba invadindo o campo escolar.

Na educação infantil, por exemplo, os meninos são estimulados a determinados brinquedos que já são taxados de masculinos: carrinho, foguete, quebra-cabeça, armas e espadas. Já as meninas, a brincarem de bonecas, eletrodomésticos, vassouras e produtos de

beleza. Kishimoto e Oto (2008) demonstram que, desde a infância, meninas e meninos são estimulados a se comportarem de maneiras distintas: o menino deve ser valente e não pode chorar; a menina deve ser meiga e serena.

Ao refletir sobre as muitas formas como o gênero determina modos de ser, Louro (2001) indica que as diferenças de gênero vão se naturalizando, condicionando escolhas e comportamentos. Para Sayão (2003, p.71)

[...] logo ao nascimento, meninos e meninas têm seus corpos lidos e significados são atribuídos a eles; as diferenças biológicas expressas por seus órgãos sexuais externos e o enquadramento daí derivado vai marcar suas vidas permanentemente. Daí decorre que o corpo seria a primeira forma de distinção social derivando daí todas as outras construções.

Vale ressaltar que, além dos comportamentos, há divisões em outros aspectos. A divisão das cores, por exemplo, ocorre desde quando a criança está no ventre da mãe e perpetua por toda a infância: rosa é cor de menina e azul, de menino. Segundo Guerra (2007, p.139) rosa “entoa a calma, fragilidade, meiguice” e o azul remete a “imensidão sem limite do céu, dos oceanos, sendo apontada na cromoterapia como a cor da intelectualidade, da força, da razão”.

A escola, neste sentido, pode funcionar como um espaço de transformação ou mero reprodutor social, sendo um dos ambientes responsáveis pela divisão sexual. Nesta perspectiva, algumas questões vão surgindo. Quais as alternativas possíveis para ressignificar os modos de ser homem e ser mulher? Que escola queremos? Como discutir estas problemáticas com os/as estudantes? Repensar essas questões é primordial para que as divisões de comportamentos e espaços por gênero sejam transformadas, possibilitando assim, que homens e mulheres sintam-se capazes de ocupar espaços de acordo com suas afinidades e talentos independente do gênero.

### **3.3 Gênero e profissões**

As pessoas ao se inserirem em áreas "masculinas" ou "femininas" permanecem sendo vistos através das suas características sociais de gênero, o que acarreta a divisão sexual do trabalho também no interior das áreas, pois homens e mulheres acabam sendo levados, por opção, condicionamento ou mesmo falta de opção a desempenharem atividades "próprias" de seu sexo (STANCK, 2012 p.10).

Quando se relaciona trabalho e gênero feminino, têm relevância as que são voltadas ao cuidado e vínculo materno, como: pedagogia, enfermagem e nutrição. Carvalho (2000) indica que muitas vezes as mulheres são impedidas ou “gentilmente desaconselhadas” a desenvolverem qualidades de liderança e ocupar posições de chefia. Dialogando com a autora,

Bernardo (2000, p.30) sugere que “a imagem social da mulher, como trabalhadora, mãe e cidadã deve ser apresentada em igualdade de condições com a do homem”. A luta feminista, portanto, não é apenas por uma igualdade econômica, ela se dá também pelo rompimento de imposições sociais construídas por uma sociedade machista e preconceituosa.

Cristina Bruschini (2007, p.561) pesquisou sobre a inserção das mulheres no mercado de trabalho e percebeu uma crescente participação das mulheres no campo profissional. No entanto, a maior parte das trabalhadoras estava inserida nos serviços domésticos, sendo o “emprego doméstico remunerado o nicho ocupacional feminino por excelência”. A importância dos afazeres domésticos ainda não é reconhecida e nem igualmente dividida, ficando sob responsabilidade das mulheres a organização da casa, independente de já estar inserida no mercado de trabalho.

Dentre os obstáculos existentes para mulheres que optam por trabalhar nos espaços masculinizados, está o da necessidade da comprovação diária de sua capacidade “apesar” de ser mulher. Isso ocorre, porque por muitos anos as mulheres ocuparam o espaço doméstico e do cuidado, evidenciando papéis distintos dos homens, que ocupavam cargos de chefia e liderança<sup>9</sup>. Esses estereótipos acabaram limitando o espaço das mulheres e valorizando as carreiras ditas masculinas como expõe Leitão (1988, p.74):

O avanço da participação feminina no trabalho aumenta consideravelmente, porém a posição real da mulher não é das mais promissoras. Apesar de encontrar-se aberto para ela no mercado de trabalho, ainda é considerada mão de obra reserva. Mesmo quando possui qualificação profissional, é induzida a exercer profissões femininas e os cargos mais importantes ainda são reservados aos homens. Até hoje impera o preconceito de que as mulheres foram feitas para desempenhar tarefas secundárias.

Carvalho (2000) explica que educar é um trabalho importante, porém desvalorizado. A mãe trabalha gratuitamente e a professora é mal remunerada. A autora, ainda, exemplifica que as professoras geralmente são culpadas pelo fracasso escolar, que culpam as mães “pelos erros dos filhos, enquanto os homens, ausentes da escola e do lar, escapam da responsabilidade social e familiar pela educação infantil” (CARVALHO, 2000, p.19).

A prática educativa, na maioria das vezes, ainda reforça modelos polarizados feminino e masculino. Porém, é válido ressaltar que as questões de gênero não se restringem apenas ao espaço escolar, eles são reforçados pela mídia, família, igreja, dentre outros espaços. A escola

---

<sup>9</sup>No livro “gênero e educação superior: apontamentos sobre o tema”, as pesquisadoras M<sup>a</sup> Eulina Carvalho e Glória Rabay (2013) fazem um levantamento da educação problematizando a inclusão das mulheres nos cursos e profissões masculinizadas.

e o currículo estão longe de ser meros reflexos das condições sociais. A partir de múltiplas práticas cotidianas e banais, gestos e expressões pouco perceptíveis pelo silêncio, o ocultamento ou a fala, constroem-se no espaço propriamente escolar, lugares e destinos sociais, produzem-se identidades de gênero e sexuais, identidades de classe e de etnia, marcadas pela diferenciação e pela hierarquia (LOURO, 2001, p.91).

Desse modo, compreendemos a importância de uma transformação nos currículos e nas práticas pedagógicas, pois os comportamentos divididos por gênero invadem os diversos espaços sociais. Pensar nestas transformações em curso é questionar o que até agora foi feito, avaliando e estruturando novos percursos para a educação de meninas e meninos. Percursos que futuramente serão trilhados por homens e mulheres com condições e formação para reconhecer e produzir essa sociedade justa.

[...] a relação de trabalho, como relação social, traz embutida uma relação de poder, entre os sexos. Por isso mesmo, a definição de qualificação, de carreiras, de promoções é não só diferente para homens e mulheres, mas remete, em cada situação concreta, às relações de força (LOBO, 1992, p.262).

A concepção das relações de gênero como algo que se naturaliza culturalmente tem se presentificado nos estudos das teorias críticas do currículo, buscando problematizar as questões de poder inseridas neste instrumento na formação de identidade. Segundo Louro (2001, p.87) a produção dessas identidades dá-se em muitas instâncias e espaços “São múltiplas as práticas sociais, as instituições e os discursos que cercam os sujeitos, produzindo e reproduzindo identidades, produzindo e reproduzindo diferenças, distinções e desigualdades”.

Dessa maneira, a escola precisa trabalhar e problematizar as questões de gênero, para que a educação relacionada a gênero não seja vista como responsabilidade apenas da escola, mas como uma questão que envolva toda a sociedade.

#### 4 CURRÍCULO: UM ARTEFATO CULTURAL

[...] quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. (SILVA, 2009, p.15)

Refletir sobre o currículo como um artefato cultural implica problematizar sobre o que é cultura no contexto curricular e, também, refletir como este processo ocorre. Assim, no contexto da presente pesquisa, pressuponho que para entendermos o currículo como um instrumento cultural, uma das etapas importantes é buscar situar o conceito de cultura e currículo a partir de autores/as diversos/as.

Para tanto, este capítulo está desenvolvido em etapas: na primeira, situo historicamente a teoria curricular no Brasil e o conceito de cultura a partir de diversos/as autores/as e aponto os principais desafios que possibilitaram sua problematização no contexto educacional. Após esta estruturação, buscarei discutir e expor a relação política entre gênero e currículo.

Costa (2001, p.38) indica que é importante “examinar o currículo escolar como um campo em que estão em jogo múltiplos elementos implicados em relações de poder, compondo um terreno privilegiado da política cultural”. Conceber a cultura como um espaço que aborda diferentes pontos de vistas e diferentes sujeitos é compreender a complexidade de utilizar tal conceito nos diversos espaços.

Wallerstein (1994, p.41) aponta que “cultura é, provavelmente, o mais amplo de todos os conceitos usados nas ciências sociais e históricas”. Quando pensamos no currículo relacionado com a cultura, devemos pensar também na complexidade e nos espaços de significação, bem como, os sujeitos cuja presença é afirmada e os que são invisibilizados.

Macedo (2011, p.9) traz que “ainda que a cultura seja tratada como repertório, no campo do currículo não se trata de uma apropriação tranquila”. Portanto, nos diferentes espaços da sociedade, sobretudo no curricular, a cultura precisa ser considerada como produção e apropriação de significados.

Este capítulo irá contribuir para compreender as conexões entre o currículo e a cultura e como o poder relaciona-se na sua construção. Silva (2013, p. 54) assinala que é primordial estabelecer um processo pedagógico que auxilie as pessoas a se conscientizarem de seu “papel de controle e poder exercido pelas estruturas sociais” onde podem ser libertadas. Este

processo permite que haja uma reflexão acerca das estruturas que segregam e limitam os sujeitos a partir de aspectos construídos socialmente, como os rótulos “feminino e masculino”.

Fazendo um recorte para as relações de gênero, o currículo, na maioria das vezes, produz a divisão entre os sujeitos, polariza o que é de menino e menina, cria fronteiras do que podem ou não fazer, seja na maneira de sentar, falar ou praticar certas atividades, por exemplo.

A escola e o currículo estão longe de ser meros reflexos das condições sociais. A partir de múltiplas práticas cotidianas e banais, a partir de gestos e expressões pouco perceptíveis, pelo silêncio, pelo ocultamento ou pela fala, constroem-se, no espaço propriamente escolar, lugares e destinos sociais, produzem-se identidades de gênero e sexuais, identidades de classe e de etnia, marcadas pela diferenciação e pela hierarquia (LOURO, 2001, p.91).

Trata-se de uma limitação de comportamentos, onde são moldados jeitos de ser e de pensar a partir do gênero e, assim, dicotomicamente, são incluídas nos currículos e práticas pedagógicas. Compreendendo o currículo como um espaço cultural, é importante também situar sua construção no Brasil e seu reflexo no campo educacional.

Destaca-se a dimensão relacional que estrutura a noção de gênero entre os sujeitos. Tal dimensão traz a oposta significação entre masculinidade e feminilidade, onde a masculinidade traz o sentido de independência, liderança e força; feminilidade traz o significado de doçura, delicadeza. Estas concepções polarizadas, quando inseridas nos currículos, fazem com se permaneça as relações desiguais entre os gêneros, fortalecendo tal divisão.

Na década de 1960 o tecnicismo passou a entrar em vigor, juntamente com a Ditadura Militar. Historicamente, o capitalismo estava como modo de produção e com a introdução das máquinas nas fábricas, tornava-se necessário ter mão-de-obra qualificada para atuar nas maquinarias. Mello (1982) indica que para que a mão de obra se qualificasse mais rapidamente, era necessário que houvesse um treinamento mais intensivo e específico nas escolas. Desta maneira, o currículo passa a ser um instrumento meramente técnico com o intuito de qualificar as pessoas para o mercado de trabalho.

Neste contexto histórico, iniciam-se problematizações e debates acerca deste currículo mecânico e tecnicista. As produções de Tomaz Tadeu da Silva nos anos 1990 visavam basicamente problematizar as possíveis contribuições de um currículo que possibilite uma sociedade mais democrática (MOREIRA, 2001). Ao longo de sua história, o currículo possui

diferentes concepções: tradicional, crítica e pós-crítica <sup>10</sup>. A tabela abaixo indica suas estruturas:

**Tabela 1 – Concepções históricas do currículo**

<b>Teorias tradicionais</b>	<b>Teorias críticas</b>	<b>Teorias pós-críticas</b>
Ensino	Ideologia	Identidade, alteridade, diferença, subjetividade
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Significação discurso
Avaliação	Poder	Saber-poder
Metodologia	Classe social	Representação
Didática	Capitalismo	Cultura
Organização, planejamento, objetivos	Relações sociais de produção/ currículo oculto	Gênero, raça, etnia, multiculturalismo

Fonte: Adaptada (SILVA, 2009)

Silva (2009, p. 17) indica que “[...] as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, permitiram-nos ver a educação de uma nova perspectiva”. E, é essa nova perspectiva que agrega a problematização dos currículos e das práticas pedagógicas. Ainda, segundo a autora, as teorias tradicionais trazem em sua essência teorias de aceitação e já as críticas trazem a “desconfiança, questionamento e transformação radical”. (SILVA, 2009, p.30). Já as teorias pós-críticas atentam para os conceitos de identidade, diferença, cultura, gênero e multiculturalismo.

O multiculturalismo é um “movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados [...] para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional” (SILVA, 2009, p.85). Esta é uma visão pós-estruturalista, pois enfatiza sua produção da diferença relacionando-a com as questões de poder. Após a concepção das teorias pós-críticas, o currículo é visto como um espaço de poder e é construído socialmente. Stuart Hall (2000, p.18) aponta que “as sociedades atuais são caracterizadas pela ‘diferença’, elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma

<sup>10</sup>Para uma introdução conceitual e histórico das diferentes concepções de currículo, indico: Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo – Tomaz Tadeu da Silva (2009).

variedade de diferentes ‘posições de sujeito’ e naturalizam restrições e desigualdades.

A produção dessas identidades e de suas intrincadas relações dá-se, é claro, em muitas instâncias e espaços. São múltiplas as práticas sociais, as instituições e os discursos que cercam os sujeitos, produzindo e reproduzindo identidades, produzindo e reproduzindo diferenças, distinções e desigualdades. A escola é uma dessas importantes instituições (LOURO, 2001, p.87).

No contexto da construção curricular e das lutas por uma escola mais igualitária, não há como excluir a problemática das relações de gênero. Penso que problematizar as tensões do gênero no campo curricular indica perceber que “[...] as questões de gênero têm implicações que não são apenas epistemológicas: elas têm a ver com problemas e preocupações que são vitais para o mundo e a época em que vivemos” (SILVA, 2009, p.96). Podemos, então, considerar que a compreensão das teorias críticas e pós críticas possibilitam uma problematização referente aos estereótipos que o/a estudante precisa se encaixar no espaço escolar. Assim, a discussão de estereótipos de gênero contribui para que meninos e meninas não naturalizem as posições pré-estabelecidas e delimitadas socialmente.

#### **4.1 Currículo e gênero: um diálogo político**

A escola e o currículo estão longe de ser meros reflexos das condições sociais. A partir de múltiplas práticas cotidianas e banais, a partir de gestos e expressões pouco perceptíveis, pelo silêncio, pelo ocultamento ou pela fala, constroem-se, no espaço propriamente escolar, lugares e destinos sociais, produzem-se identidades de gênero e sexuais, identidades de classe e etnia, marcadas pela diferenciação e pela hierarquia (LOURO, 2001, p.91)

Conceber a importância do diálogo político entre o currículo e gênero é uma tentativa de repensar e desconstruir a naturalização dos espaços, dos processos por classe, gênero ou etnia. Meyer (2001, p.80) assinala que “a escola proporciona um espaço narrativo privilegiado para alguns enquanto produz/reforça a desigualdade e subordinação de outros”. Nesse sentido, seria importante tentar olhar para o currículo como um instrumento seletivo e segregador, um espaço que produz significação de sujeitos e identidades selecionados a partir dos marcadores sociais como gênero, raça e etnia.

Louro (2001) reflete sobre como o currículo participa na construção dos modos de ser que acabam se naturalizando. Podemos, portanto, problematizar qual currículo é vivenciado nos espaços escolares. Neste sentido, o currículo é percebido como um artefato cultural que está diretamente ligado à construção das identidades dos sujeitos. Com base nas teorias do currículo expostas, procurarei investigar como o gênero se articula com a construção do currículo a partir da teoria pós-estruturalista. Para o pós-estruturalismo, o sujeito não passa de



“uma invenção cultural, social e histórica, não possuindo nenhuma propriedade essencial ou originária” (SILVA, 2009, p.120).

Para desconstruir os moldes cultural e socialmente estabelecidos e rotulados como masculino e feminino, o/a docente pode estabelecer junto com os/as estudantes um comprometimento político e social com o rompimento dos estereótipos nos diversos ambientes. Segundo Carvalho (2003, p.59),

Definidos como um par de opostos, os gêneros constituem uma relação de poder, ou seja, são representações sociais sujeitas a disputas políticas pela atribuição de significados. Embora a divisão de gênero pareça universal, a construção e expressão da masculinidade e feminilidade são variáveis, de acordo com o momento histórico e situação social, classe social, religião, etnia, região e idade. Assim, feminilidade e masculinidade têm significados instáveis e plurais, ao mesmo tempo em que integram uma estrutura de dominação.

As questões que envolvem gênero perpassam a construção de um currículo engessado aos modos de ser e pensar que designam comportamentos atribuídos de maneiras distintas aos homens e mulheres. Silva (2009) problematiza as questões dos livros didáticos, por exemplo, onde apresentam as mulheres como enfermeiras e homens como médicos, reforçando padrões e naturalizando-os na rotina escolar. O docente pode realizar dinâmicas e atividades práticas em que os papéis e personagens possam mudar, visando romper estereótipos.

Louro (2001, p.89) expõe que acabamos percebendo a construção de dois mundos “um mundo público masculino e um mundo doméstico feminino”. É significativo questionar estes mundos distintos, bem como sua ocupação para que não naturalizemos os espaços polarizados pelo gênero. O que configura o mundo doméstico ser genuinamente feminino? Quem definiu esta construção? Quem decide qual mundo ficar?

O currículo é lugar de representação simbólica, transgressão, jogo de poder multicultural, lugar de escolhas, inclusões e exclusões, produto de uma lógica explícita muitas vezes e, outras, resultado de uma ‘lógica clandestina’, que nem sempre é a expressão da vontade de um sujeito, mas imposição do próprio ato discursivo. (BERTICELLI, 2001, p.160)

O currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero que, ao mesmo tempo, corporifica e produz as relações de gênero (SILVA, 2009, p.97). O autor nos faz refletir que a teoria crítica do currículo precisava evidenciar também as desigualdades nos aspectos educacionais centradas nas relações de gênero. É importante considerar que estas dificuldades são naturalizadas como impossíveis de se solucionar, porém, são socialmente construídas, podendo, portanto, serem socialmente problematizadas a partir de diálogos e reflexões.

Meyer (2001, p.79) sinaliza que a teorização crítica da educação corroborou para

perceber o currículo e seu envolvimento na reprodução das diferenças e das desigualdades sociais “seja de forma implícita, pela negação do acesso ou pela separação em diferentes tipos de escola”. Nessa direção, os discursos pedagógicos que se envolvem nos currículos, formatam não apenas as diferenças entre ser menino e ser menina, mas incluem também todo o peso social que são carregados em seus corpos.

Louro (2008, p.22) menciona que “não se trata de negar a materialidade dos corpos, mas sim de assumir que é no interior da cultura e de uma cultura específica que características materiais adquirem significados”. De certa forma, a escola reafirma e engessa os espaços de pertencimento de seus estudantes. “Aprendemos na escola que menino é bom em matemática e tecnologia, e que cientistas, governantes e personagens históricos importantes são homens” (CARVALHO; RABAY, 2013, p.24).

Nesta linha de pensamento, o currículo produz seletividade e limitações de espaços por gênero, reforçando e legitimando as estruturas sociais dicotômicas. O currículo, assim estruturado, contribui para uma construção social e corporal dos indivíduos juntamente com pensamentos e comportamentos, estabelece a posição ocupada por cada gênero. Logo, as questões de gênero atravessam uma estrutura muito mais ampla, incluindo espaços que trazem valores que são reforçados pela família, igreja e mídia. Tais espaços, na maioria das vezes, fortalecem os estereótipos limitantes e cristalizados.

## 5 ENSINO MÉDIO E JUVENTUDES

Em 1961 foi apresentada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4. 024/61, na qual estruturou o ensino secundário (atual Ensino Médio) e se organizou em dois ciclos: ginasial (quatro anos) e colegial (três anos, englobando o ensino técnico profissional). Com esta composição, o currículo passou a ser mais flexível, pois as escolas definiriam quais as matérias seriam optativas e cada instituição poderia organizar seu currículo desde que incluísse Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências e Matemática.

Durante a ditadura militar no Brasil, no período de 1964 a 1985, a educação voltou-se para o desenvolvimento econômico. Segundo Nascimento (2007), a educação passava a ter função principal de habilitar ou qualificar para o mercado de trabalho. Na década de 1990, o Ensino Médio se expandiu de maneira considerável (KRAWCZYK, 2011), porém, sua obrigatoriedade foi efetivada somente, quase duas décadas depois, em 2009.

A efetivação se deu através da Lei nº 59/2009 “de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica” (BRASIL, 2009). Nesta perspectiva, é importante considerar que, apesar da obrigatoriedade, ainda é necessário superar diversos desafios para que a “educação para todos” se efetive e os/as jovens, de fato, sejam mediados para a sua formação integral.

Para que seja possível tal formação do/a jovem, é importante considerar que a juventude engloba sujeitos de diversos locais, vivências e realidades sociais, portanto é preciso refletir sobre o conceito de juventudes. Dayrrel e Carrano (2011, p.11) expõem que a juventude, historicamente, é vista como um problema e “muitos destes problemas que são considerados da juventude não foram produzidos por jovens [...], mas pela violência policial que faz de sua vítima prioritária os jovens negros das periferias de nossas cidades”. Nesta perspectiva, há de se reconhecer que existem diversas “juventudes” nos contextos sociais do país.

É importante refletir que os/as jovens que frequentam a escola privada se distinguem de jovens da escola pública e esses/as por suas experiências de vida, oportunidades de acesso a cultura e escolarização de qualidade, acabam gerando lacunas com relação a conhecimentos e expectativas de trabalho. Para isso, Ferretti (2018, p.33) problematiza que a “relação entre juventude e trabalho não pode ser adequadamente tratada se não é colocado em questão o

significado da expressão juventude”. Corroborando com Ferretti, Leão e Nonato (2014) indicam que

(...) para muitos jovens das camadas populares, as primeiras experiências já ocorrem desde a infância, como, por exemplo, ajudar nas atividades domésticas ou fazer “bicos”. No meio rural, o trabalho também aparece desde cedo em alguns casos, como no plantio e na colheita de outros agricultores ou no auxílio aos pais em suas atividades diárias. Essas são experiências que nem sempre são consideradas como trabalho. Em geral, as famílias das camadas populares valorizam essas atividades por diversos motivos: contribuem para a renda familiar, afastam os jovens “da rua” e “forjam o caráter” deles. (LEÃO & NONATO, 2014, p.19)

Meyer e Andrade (2014, p.87) compreendem a “juventude como uma condição histórico-cultural, uma representação (ou representações) não dada e não fixa”. Os/as jovens são sujeitos que possuem, por direito, garantia de cidadania e educação, porém, o que ocorre na realidade são polarizações sociais e de oportunidades. A partir das minhas observações no campo da pesquisa, há jovens que estão juntamente com o Ensino Médio, trabalhando no mercado formal ou informal e, isso acarreta, na maioria das vezes, uma extensão na jornada, ocasionando, frequentemente, um desempenho regular na escola.

## 5.1 Reforma do Ensino Médio

No ano de 2017 foi sancionada a Lei nº13.415 que propõe a Reforma do Ensino Médio e há uma série de modificações estruturais e curriculares nesta etapa. O Quadro 2 a seguir expõe a modificação no artigo 36, que especifica o currículo do ensino médio:

### Quadro 2 – O artigo 36 e a modificação do currículo no Ensino Médio

Art. 36 na Lei nº 9.394/96/1996	Art.36 na Lei nº13.415/2017
<p>Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:</p> <p>I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;</p>	<p>Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:</p> <p>I – linguagens e suas tecnologias;</p> <p>II – matemática e suas tecnologias;</p> <p>III – ciências da natureza e suas tecnologias;</p>

(continua)

(continuação)

II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008)

IV – ciências humanas e sociais aplicadas;

V – formação técnica e profissional

---

Fonte: (BRASIL, 1996, 2017).

De acordo com o quadro comparativo, é possível evidenciar a distinção na organização curricular entre as épocas. Primeiramente, o peso desta diferença torna-se potente quando observamos que na Lei nº 9.394/96/1996, são propostas “diretrizes” e trazem metodologias de ensino que podem estimular a iniciativa dos/as estudantes, buscando “o processo histórico de transformação da cultura”.

Na Lei nº13.415/2017, as disciplinas escolares são indicadas como “arranjos curriculares” que serão ofertados conforme a possibilidade dos sistemas de ensino. Neste trecho da lei é possível problematizar e situar socialmente que as escolas que não dispõem de estruturas adequadas para ofertar todos os itinerários formativos acabarão se prejudicando ao limitar as opções de escolha para os/as jovens.

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2017) organizou as áreas de conhecimento por itinerários formativos e o que chama-atenção é que, tal modificação curricular afetará uma classe social específica e os estudantes terão a escolha de seus itinerários formativos. A educação ficará dividida entre os que terão acesso a um ensino propedêutico e os que terão um ensino técnico limitado em sua qualidade. (FERRETI, 2018).

Costa (2001, p.52) diz que “quando uma narrativa do currículo fala sobre algo ou alguém, ela também dispõe sobre esse objeto e sobre sua posição adequada: ela nomeia, enquadra, regula, coordena”. Neste sentido, é importante ressaltar que os problemas do Ensino Médio necessitam de algo muito mais profundo do que alterações curriculares e refletir que a concepção de currículo vai muito além da matriz curricular:

O currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo (COSTA, 2001, p.41)

Ao trazer a citação da Costa (2001), é relevante problematizar e estabelecer uma relação com a matriz curricular fragmentada que está proposta na Reforma do Ensino Médio. Por exemplo, ao inserir os itinerários formativos divididos por área (Matemática e suas Tecnologias, Linguagens e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Educação Profissional) ocorre a diminuição das disciplinas durante o Ensino Médio, porém encarrega que o/a jovem faça a escolha sem muitas vezes ter conhecimento das opções existentes.

O Ensino Médio passou e ainda vem passando por diversas modificações em sua organização e nessas mudanças, os/as jovens estudantes, na maioria das vezes não são inseridos como prioridade neste processo. Dayrell (2007, p.1124) aponta que para a maioria dos/as jovens a “escola pouco contribuiu ou contribui na construção de sua condição juvenil, a não ser pelas lembranças negativas ou pela sensação de incapacidade, atribuindo a si mesmos a ‘culpa’ pelo fracasso escolar”.

A Reforma do Ensino Médio, ainda está em fase de efetivação nas escolas, no entanto, as condições para que de fato ocorra, parece ser algo distante da realidade (seja por falta de estrutura física, seja por falta de diretrizes específicas) e pode acarretar insegurança para que os/as docentes atuem em sala de aula. As relações entre o trabalho e o Ensino Médio são complexas e para grande parcela dos/as jovens, o trabalho é a possibilidade de terem o mínimo de recursos para lazer, namoro ou consumo (DAYRELL, 2014).

As mudanças históricas, sociais e econômicas afetam consideravelmente as escolhas profissionais. Finalmente, é importante que o jovem tenha consciência de que seu projeto profissional está não só delimitado por seus aspectos internos, mas também pela realidade familiar, escolar, social, cultural, econômica e política na qual será inserido. (NEIVA, 2007, p.82-83)

Neste sentido, o desafio dos/as docentes é que esta inserção no trabalho antes da finalização do Ensino Médio não desestime ou atrapalhe o desempenho escolar. É fundamental que os/as professores/as considerem a diversidade dos/as jovens e permitindo o reconhecimento de suas potencialidades neste processo. A proposta é que superemos a compreensão do Ensino Médio como princípio para o campo profissional e passemos a perceber esta etapa da Educação Básica como consolidação da construção de cidadania, senso crítico e possibilidades de protagonizar os/as estudantes em seu processo de aprendizagem.

## 6 AS REPERCUSSÕES DO CENÁRIO ESCOLAR NAS RELAÇÕES DE GÊNERO

Este capítulo traz a análise dos dados da pesquisa, considerando o conjunto de falas dos/as jovens participantes, que são resultados dos encontros do grupo focal. A técnica do grupo focal possibilita ouvir vários sujeitos ao mesmo tempo, além das interações entre o grupo. Kind (2004) indica que o seu objetivo é, também, obter diversas informações, sentimentos e experiências acerca de um determinado tema. De acordo com as normas éticas da pesquisa, orientadas pelo Comitê de Ética, e com o acordo estabelecido com os/as participantes da pesquisa, para manter o anonimato, os nomes foram atribuídos por mim, aleatoriamente, e entre parênteses foram inseridas as idades de cada um.

Pautada pelos recursos da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), organizei os dados da pesquisa em seções. Na primeira seção de análise busquei observar como se relacionam as escolhas dos/as jovens em relação a determinadas situações na escola, afinidade/ dificuldade em determinada disciplina ou professor/a. Na segunda, pretendi atentar se os/as participantes evidenciam a influência da família direta ou indireta na escolha profissional. Na terceira e última seção objetivo investigar o que os/as jovens pensavam e como construíram percepções sobre profissões para homens e para mulheres e, se, houve algum atravessamento deste fator para que optassem por determinada profissão.

O Quadro 3 indica as categorias de análise em relação aos dados da pesquisa.

**Quadro 3 – Categorias de análise**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de contexto</b>	<b>Fala dos sujeitos participantes</b>
Disciplinas Escolares	Afinidades/Dificuldade	Influência da afinidade e/ou dificuldade nas escolhas da área profissional	<p>“o amor pela Biologia me incentivou a estudar para as outras disciplinas, para passar por média” (Letícia, 17)</p> <p>“não faz sentido essas questões de matemática pra mim, não” (Robson, 18)</p>

(continua)

(continuação)

Interação Família/Escola	Parceria	Comunicação e parceria entre a instituição familiar e escolar	“o fato de não discutir isso em casa é porque a gente já não conversa muito, mesmo”
	Estímulo	Inserção da família no campo profissional escolhido a partir de determinado/a membro familiar que já atue em determinada função	“é mais com a família, por meus pais e avós sempre foi muito voltado pra essa área e eu gosto” (Jáder, 19)
Gênero	Profissão Feminina	Concepções de profissões tradicionalmente femininas	Eu acho que na sociedade existe mulher com emprego mais leve, geralmente secretária, médica, entendeu? (Lívia, 17)
	Profissão Masculina	Concepções de profissões tradicionalmente masculinas	“se for um serviço mais pesado, o negócio é mais pro homem, né. Tipo carregar tijolo, cimento, essas coisas” (Elton, 18)

Fonte: Elaborado pela autora

### 6.1 “O amor pela Biologia me incentivou a estudar para as outras disciplinas, para passar por média”: participação pedagógica na construção do sujeito

Os dados analisados nesta seção trazem as falas referentes às escolhas profissionais dos/as estudantes, organizadas a partir da categoria “Disciplinas Escolares” e subcategorias “afinidades/dificuldades”. Nesta seção busco analisar como as afinidades e/ou dificuldades nas disciplinas escolares atravessam o processo de escolha profissional.

É importante sinalizar que as afinidades ou dificuldades nas disciplinas acabam percorrendo nas relações de gênero que invadem diversos espaços, dentre eles, o escolar, onde se expressam diferentes expectativas para meninos e meninas. A estrutura metodológica, a separação de meninos e meninas por fila, a distinção de brinquedos e espaços acabam sendo



uma justificativa para o gosto pelas disciplinas de formas dicotômicas.

É válido refletir sobre a participação (ainda que indireta) na construção por afinidade e/ou dificuldade em determinada disciplina. Teixeira e Costa (2009, p.5) indicam que ainda que não exclusivamente, “são os professores que têm a possibilidade de dar início efetivo a uma mudança de mentalidade que permita a inserção maior das mulheres como cidadãs interessadas no conhecimento científico”. Portanto, se o/a docente possuir uma construção sexista quanto aos espaços acadêmicos e profissionais, possivelmente, haverá distinção nos estímulos no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda que a escola seja um espaço que busque a cidadania, ela ainda é apontada como um local de hierarquização dos direitos dos homens sobre o das mulheres. Para esta reflexão, Louro (2001) expõe que a escola produz desigualdades em diversos aspectos, e se fez diferente para os ricos e os pobres, e ela “imediatamente separou os meninos das meninas”.

Na questão chave 2, pergunto se os/as jovens já pensaram se a escolha profissional tem alguma relação com a afinidade (ou dificuldade) com determinada disciplina. Para a maioria (16 num total de 27) é evidenciado que a escolha profissional não se relaciona às afinidades e/ou dificuldades em determinadas disciplinas. Alfredo (18) indicou que não acha que tenha a ver com as disciplinas “é mais com a família, porque meus pais e avós sempre trabalharam nessa área de saúde que eu gosto”.

Luchiari (1996) indica que a escolha dos filhos se insere numa linha familiar onde o passado que eles viveram é parte fundamental na representação que eles fazem de si mesmos. Nesta perspectiva, é importante considerar a vivência e as experiências que a família traz e acaba contribuindo para expectativas referentes às escolhas dos/as filhos/as. Vale ressaltar que as questões que envolvem as relações de gênero, muitas vezes, são reproduzidas no espaço familiar e acabam se naturalizando também na escola.

Letícia (17) indicou ter escolhido que queria atuar na área de saúde desde o 9º ano ao se identificar muito por Biologia, “naquela época eu já sabia que queria a área de saúde, mas não tinha definido qual exatamente. Agora já sei que quero enfermagem”. Em um momento mais à frente da conversa a jovem indica que “o amor pela Biologia me incentivou a estudar para as outras disciplinas, para passar por média”. A escola pode colaborar na construção ou reprodução de valores e atitudes que acabem participando nas afinidades pelas disciplinas e nas escolhas de cursos superiores. Diante das afirmativas, é possível afirmar que a escolha da

futura carreira de Letícia correspondeu à área da disciplina que ela mais gosta.

Para Robson (18) e Lavínia (17) a dificuldade em Matemática já os fizeram excluir as carreiras de exatas nas suas escolhas profissionais. Robson relatou que “não faz sentido essas questões de matemática pra mim, não”. É relevante trazer e problematizar como os currículos participam deste processo. A partir destas afirmações, o currículo pode ser visto como um campo que produz sentidos. Silva (2010, p.19) expressa que “da mesma forma que a cultura, também o currículo pode ser visto como uma prática de significação”. Podemos, a partir destas afirmações, compreender que a Matemática não produz sentidos e nesta situação relatada do Robson, não há prática de significação ou estratégias que determinem a efetiva compreensão da disciplina.

Soares (2002, p.72) expõe que “a escola deve oferecer condições básicas de ensino-aprendizagem para seus alunos, mas ninguém pensa no prazer, na alegria, na sensibilidade artística dos jovens”. Nesta perspectiva, a escola pode contribuir na construção ou ressignificação de valores que possam ampliar ou reduzir o interesse dos/as jovens por determinada disciplina, escolha de curso superior e/ou profissões.

Os/as jovens retrataram sentir falta de debates e diálogos no espaço escolar referente às profissões e ambientes de trabalho. Eles/as alegaram que das poucas vezes que houve tal discussão, foi de maneira rápida e superficial. Elisa (18) indicou que quando teve, foi “na aula mesmo, bem por alto o professor explicou sobre algumas profissões e só”. Flávia (18) relatou que “uma vez foi um rapaz da Universidade conversar sobre Zootecnia, e eu queria conhecer as outras áreas”.

Nestes contextos, a escola pode contribuir na produção de valores ao ampliar as oportunidades dos/as estudantes. Com isso, penso ser importante algumas iniciativas no sentido da participação de estudantes da Universidade trazendo as vivências enquanto graduandos/as e demais informações referentes ao curso. Poderiam, assim, ser uma motivação e, talvez, a única oportunidade de conhecer mais de perto os diversos espaços acadêmicos.

Desde cedo as crianças são perguntadas “o que você quer ser quando crescer?” E muitas vezes as respostas tem influências diretas construídas no contexto familiar. Portanto, os anseios da família estão carregados de esperança e desejos que se iniciaram antes mesmo da criança nascer. Assim, o processo da escolha profissional acaba sendo construído por várias instituições e suas afinidades de interesse e habilidade participam de maneira efetiva

neste processo.

## **6.2 “Uma pessoa bem de vida tem que ser médico ou engenheiro”: o atravessamento das concepções da família nas escolhas dos/as estudantes**

Carlos (17): Um dos motivos de não discutir com meus pais é que tipo assim, a sociedade tem um pensamento muito fechado *pras* coisas. Por exemplo, você tem que ser advogado, médico, coisas que são bem remuneradas[...] eu acho que tipo assim, não tem necessidade de eu chegar e discutir sobre as minhas escolhas, porque vai gerar uma confusão ou briga, então eu já evito, tipo, o que eu quiser ser, eu vou ser, entendeu?

Neiva (2007) aponta que os valores familiares transmitidos ao/a jovem podem acabar influenciando diretamente a decisão, seja incluindo ou rejeitando completamente estes valores. Os relatos dos/as estudantes apresentaram que as expectativas de sucesso e boa remuneração na profissão parecem constituir um dos indicativos para a escolha profissional sugerida pelos familiares. Núbia (18) diz seus pais demonstram que há uma desvalorização de algumas profissões em detrimento de outras “para meus pais, uma pessoa bem de vida tem que ser médico ou engenheiro, entendeu? ”. Bohoslavsky (1981) indica que não há um jovem que queira ser engenheiro, em geral, ele quer ser igual determinada pessoa real ou de sua imaginação.

Pude perceber que a escolha das profissões, na maioria das vezes (20 num total de 27), não são discutidas no espaço familiar, Jáder (19) relata: “quem faz a nossa carreira é a gente, a gente não tem que depender dos outros pra fazer a nossa carreira. Porque, tipo, eu tenho muita vontade de fazer música, mas nem falo isso lá em casa”. O que ocorre na maioria das vezes, são situações em que os pais/mães dos/as jovens constroem projetos para os/as filhos/as mesmo antes do nascimento, projetam sonhos que não foram realizados e investem as expectativas nos/as filhos/as. Luchiari (1996) sugere que as expectativas dos pais precisam deixar um espaço suficiente para que o/a jovem estabeleça suas escolhas, possibilitando assim, a construção de sua identidade e tomando consciência de seus desejos.

Flávia (18) refere que “o fato de não discutir isso em casa é porque a gente já não conversa muito, mesmo”. A família é uma das instituições que participam diretamente da construção psicológica, social e cultural do/a estudante. Desta maneira, é importante que os/as responsáveis auxiliem no desenvolvimento da autonomia na descoberta por seu próprio espaço. O que ocorre, na maioria das vezes, é que a família repassa esta responsabilidade para a escola que acaba ignorando os anseios e expectativas dos/as jovens.

Nesse sentido, a partir das falas expostas, torna-se evidente que os/as jovens reconhecem não dialogar nem discutir suas escolhas no espaço familiar. Na infância, quando a família incentiva ou recrimina as decisões das crianças, essas influências determinam em parte a formação dos hábitos e interesses do indivíduo quando jovem (SOARES, 2002). Desta maneira, as representações sociais positivas ou negativas, acabam limitando o diálogo e a liberdade na comunicação entre a família e os jovens. É primordial que a família construa possibilidades e espaços para diálogos sobre os diferentes aspectos, nas diferentes posições profissionais, independente da remuneração ou do fator gênero.

O que se evidencia atualmente é uma errônea concepção quanto à responsabilidade da família na vida escolar do sujeito. A responsabilidade vai muito além de matricula-lo/a na escola, requer disponibilidade para acompanhamento, motivação e diálogo com os/as docentes. São diversos os desafios que participam do processo de educação, tanto para a escola, quanto para a família.

A instituição familiar, por vezes, reproduz situações, onde as mulheres são ensinadas desde a infância a se dedicarem aos afazeres domésticos e os homens são estimulados a entrarem cedo no mercado de trabalho por serem o sustento da família. Estes atributos são construídos e/ou reproduzidos nas diversas instituições sociais, como por exemplo, a escola, que acaba reforçando condutas sexistas quando as meninas são mais estimuladas para as disciplinas humanas e os meninos para as exatas.

De acordo com a educação sexista presente tanto na família quanto na escola, onde comportamentos e espaços são limitados e rotulados entre masculinos e femininos, não há espaço para uma problematização efetiva possibilitando uma ressignificação destas fronteiras. Supõe-se, então, que se os/as estudantes tiverem conhecimento das desigualdades existentes nos diversos campos sociais e compreendam a naturalização das relações de gênero, suas projeções e concepções serão mais amplas.

Ainda que a estrutura familiar venha passando por diversas modificações, como por exemplo, mulheres contribuindo no orçamento familiar ou até assumindo o papel de chefe da família, ainda é muito presente a ideia de que é papel do homem custear os gastos da família. Castro (2010, p.49) aponta que é comum que o homem seja o chefe ou “provedor da família, e assim sendo, ele tem que ser capaz de se devotar integralmente ao trabalho e ser muito bem remunerado por isso”. Tais posições pré-estabelecidas pelo fator gênero podem interferir nos campos profissionais a serem ocupados limitando, por vezes, as possibilidades.

Nesse sentido, a educação pode auxiliar de maneira significativa ao produzir conhecimentos que possam desnaturalizar qualquer forma de discriminação e/ou estereótipo de gênero. Por fim, à medida que as questões de gênero forem afirmadas nos currículos e deixem de ser invisibilizadas no cotidiano escolar, os/as estudantes terão a oportunidade de pensar criticamente sobre a participação do gênero nas suas escolhas e comportamentos.

### **6.3 “Se for um serviço mais pesado, o negócio é mais pro homem, né”: desdobramentos do conceito de gênero no campo profissional**

Os dados analisados nesta seção tiveram como princípio norteador o seguinte questionamento presente no roteiro: O que você pensa quando lhe dizem que há profissões para homens e outras para mulheres?

Lívia: Eu acho que na sociedade existe mulher com emprego mais leve, geralmente secretária, médica, entendeu? E o homem é engenheiro, pedreiro... Tipo assim, os trabalhos que exigem mais braço, entendeu? Só que, claro que o homem, biologicamente falando, é mais forte que a mulher...

Cláudia: [...] eu amo esporte, então tipo, o esporte que eu mais amo é o vôlei, e tipo no vôlei, você precisa ser cavala, tipo, num é esporte de menina não, caso vocês achem que é.

O que culturalmente se convencionou como a imagem do homem forte ocupando as profissões de prestígio socialmente, mulheres frágeis e, em profissões leves, ainda está muito presente nas falas dos jovens. Elton (18), expressou que “se for um serviço mais pesado, o negócio é mais pro homem, né. Tipo carregar tijolo, cimento, essas coisas”. Louro (2014) expõe que o currículo acaba fortalecendo a desigualdade de gênero, onde ensina como ser menina e menino dentro de um determinado padrão, que muitas vezes é naturalizado.

Considerando-se, então, os desdobramentos que o conceito de gênero ocupa na sociedade, o depoimento de Elton, Lívia e Cláudia enfatizaram o fator biológico (força) para determinar as profissões entre femininas ou masculinas. Carvalho (2003) nos traz que o conceito de gênero “ratifica que biologia não é destino, ninguém é naturalmente homem ou mulher, masculino ou feminino, pois estes significados são socialmente construídos através dos processos educacionais” (p.58).

Bruna (17) diz que “tem muita influência da família, por exemplo, eu escolho uma profissão que é pra homem, vamos dizer assim. Aí meu pai vira e diz assim ‘ah não, faz isso não porque isso não é pra mulher’, entende? Vem muito da família também”. A fala da participante evidencia que a divisão sexual se concretiza através de diversos ambientes,

familiar e profissional, e há continuidade de discriminações na cotidianidade da sociedade. O poder que permeia as relações entre os gêneros coloca o masculino e o feminino em espaços opostos. No relato de Bruna percebe-se que seus discursos reforçam estereótipos femininos e masculinos. No trecho “eu escolho uma profissão que é pra homem” é relevante que a frase seja observada sob uma ótica crítica das relações de gênero. O que seria uma profissão pra homem? Quais são os comportamentos que as mulheres deveriam ter, de acordo com as possibilidades dadas pela sociedade?

Silva (2009, p.94) expõe que “dependendo de onde estou socialmente situado, conheço certas coisas e não outras. Não se trata simplesmente de uma questão de acesso, mas de perspectiva”. A maioria dos participantes afirmou existir a distinção entre os gêneros no espaço profissional. É válido ressaltar que na questão sobre profissões para homens e mulheres, em todas as escolas pesquisadas houve pelo menos uma menção em relação ao trabalho das mulheres na construção civil, sugerindo que a profissão pertence a um campo restrito aos homens.

Valber (18), falou que conhece uma “pedreira”, e “ela pega mais peso que muito homem por aí (risos)”. Nessa mesma linha, Sílvia (18) relatou que acha interessante as mulheres ocuparem espaços que são ditos masculinos, mas que acharia estranho ver uma pedreira, “ela teria que ser muito forte, porque o trabalho é pesado”.

O olhar dos/as estudantes que participaram da pesquisa, ao expressar a profissão de pedreiro/a como masculinizada, evidencia que, para eles/as, a divisão de profissões se concretiza através dos tipos de atividades (leves e pesados), relacionando o fator força como algo biologicamente masculino.

Uma mulher não chegou carregando do nada um monte de roupa, foi aos poucos acostumando. A mulher que é pedreira também. Foi com o tempo. Então essa concepção de profissão de homem e mulher já é antiga, tipo, poderia funcionar antigamente, que as mulheres ficavam dentro de casa, fazendo serviços de cuidar de casa de dos filhos, mas hoje em dia acho que o mundo tá muito mudado e a gente tem que respeitar e acompanhar o tempo, entendeu? Se hoje as mulheres querem trabalhar de pedreira, deixa elas trabalhar uai, que que tem?( ELISA,18)

Em um dos depoimentos, a relação entre profissão e gênero se evidencia como uma escolha ou um desafio de força física que a mulher precisa ter para ocupar determinados espaços. Zelma (18) expressa que “a mulher sabe do que ela gosta e do que ela sabe fazer, ela tipo assim, se for escolher um serviço mais pesado, ela sabe que tem que aguentar”. Nesta fala de Zelma, podemos perceber que ainda há uma concepção pautada na divisão sexual que se

concretiza nas atividades, quando a jovem relata que “ela sabe que tem que aguentar”. Esta afirmação pode se relacionar com a falta de credibilidade nas mulheres em atividades que requerem força física, ou locais predominantemente masculinos.

Breno (18) relata que esta questão do espaço profissional ser dividido por gênero a partir do fator força é relativo, ao dizer que: “por exemplo, meu pai era entregador, pegava em peso. E o irmão dele trabalhava no escritório. Isso é muito relativo”. É notável a diferenciação realizada pelo estudante Breno entre espaços leves e pesados serem divididos para homens, também.

Os dados analisados evidenciam que o rompimento das divisões de gênero no espaço escolar ainda é necessário. Algumas questões foram surgindo a partir/ durante os encontros do grupo focal. O machismo, por exemplo, não estava inserido em minhas reflexões para a pesquisa, porém, durante os relatos, o de Cecília chamou-me atenção. Cecília (18): “Eu amava o futebol, adorava, mas aí eu casei com uma pessoa machista que acha que mulher não pode jogar futebol e aí acabei desistindo”.

No trecho “casei com uma pessoa machista”, a participante da pesquisa demonstra saber que esta é uma situação variável, ou seja, o machismo não é condição natural de todos os homens. O problema é que as relações de gênero são relações de poder, e as diferenças existentes entre os homens e mulheres acabam se transformando em hierarquias onde há uma maior valorização pelas qualidades masculinas (CARVALHO, 2000).

Glauber (17) diz que as profissões são iguais para todo mundo e Núbia (18) expressa que “concorda em parte tem profissão que não imagina homem, não [...] professor de criança pequena, imagina, você vai levar seu filho e lá é um professor homem? Num confio, não”. É primordial que busquemos repensar sobre a configuração da docência na Educação Infantil, pois até os dias atuais, lecionar para crianças ainda é um espaço predominantemente feminino, o que nos leva a pensar que as relações de gênero estão intrinsicamente vinculadas a este campo profissional.

Cruz (1998) indica que os homens podem até estarem presentes na educação infantil, mas desempenhando outras atividades, tais como: zelador, guarda ou porteiro, menos como professor. Mesmo diante desta justificativa, não podemos culpar estas estudantes por suas falas, levando em conta que tal concepção não se constituiu num contexto neutro.

O papel das mulheres na educação infantil foi moldado culturalmente e naturalizado.

Sayão (2003, p.186) indica que “os cuidados iniciais são tarefas acima de tudo ‘femininas’, pois existe a crença de que mulheres são todas assexuadas, doces e maternais”. No entanto, Louro (1995) aponta que a divisão de papéis é passível de transformações, tendo em vista que as relações entre os gêneros são resultantes de um modelo socialmente construído.

Lucas (18) relatou que seu pai sempre dizia para suas irmãs que elas tinham que ser boas donas de casa para poderem casar e que “não tinha precisão de estudar, não, pois tinham que arrumar um marido trabalhador”. Portanto, nos diferentes espaços, sobretudo no profissional, ser homem ou ser mulher faz a diferença (HIRATA, 1994). O depoimento de Lucas evidencia que sua criação foi diferenciada de suas irmãs, pelo fato de ser homem, de acordo com a educação de seu pai, ele precisará ser trabalhador para encontrar uma boa dona de casa.

A família é um dos espaços onde acontece o processo de interação e desenvolvimento e, por vezes, acaba naturalizando as divisões e comportamentos entre homens e mulheres. Para Louro (2014 p.25) “compreender as relações entre homem e mulher numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se constitui sobre os sexos.”

A partir das observações e análises, foi evidente que para os/as estudantes há a ausência de diálogos tanto na escola quanto com a família sobre a construção das escolhas profissionais no percurso educativo do Ensino Médio e as relações de gênero. Pautada nesta constatação, indico a importância de se discutir a construção de um currículo que contemple debates, problematizações e reflexões, pois a maioria dos/as estudantes apontaram sentir falta de um momento para discutir com os/as professores sobre as profissões.

Não se trata de afirmar que a solução de todos os problemas esteja numa palestra sobre profissões. Todavia, penso que um momento para dialogar com os/as estudantes de Ensino Médio sobre o campo profissional pode contribuir tanto para a construção de sua escolha como para que busquem autonomia nessa construção e que os espaços polarizados pelo fator gênero sejam problematizados e rompidos. A relação com opiniões diferentes fortalece a concepção de cidadania e identidade.

Para além da contribuição desta discussão, seria importante esta ser pautada nas relações de gênero, possibilitando ressignificar os espaços culturalmente divididos. É possível afirmar que, nas três escolas pesquisadas, encontrei evidências em que o entendimento sobre



as profissões perpassa pelo gênero especificando profissões leves às mulheres e as que exigem esforço físico, aos homens. As relações de gênero podem ser pensadas então como um processo que participa de todas as etapas do sujeito, desde o nascimento, e dentro da escola ela não é discutida, nem problematizada e no espaço familiar, na maioria das vezes, é invisibilizada ou naturalizada.

Carvalho e Rabay (2003) indicam que é importante destacar que as trajetórias formativas distintas de rapazes e moças são, também, produto do currículo e das práticas pedagógicas. Dessa forma, é preciso ter conhecimento e trazer problematizações incluindo as relações de gênero nos debates. É preciso atentar para que a escola e as práticas pedagógicas não sejam meras reprodutoras das fronteiras de gênero, limitando assim as escolhas profissionais dos/as estudantes. Desde a infância as meninas são conduzidas para o cuidado e a delicadeza, enquanto os meninos são estimulados a atividades lógicas e competitivas. As relações de gênero no contexto familiar e escolar acabam naturalizando os estereótipos de gênero no campo do conhecimento e, por vezes, os interesses e saberes acabam se polarizando entre feminino e masculino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instituição escolar permite o desenvolvimento de práticas educativas que envolvem variadas dimensões e contribuem para a formação dos sujeitos. Nesta dissertação, tomei como objeto de análise compreender como as questões de gênero podem atravessar a construção das escolhas profissionais de estudantes que se encontram no Ensino Médio. Minha disposição era repensar como as concepções sobre gênero circulariam nas falas dos/as jovens, e como esta noção poderia produzir um campo profissional afetado pelas masculinidades e feminilidades.

Ter a possibilidade trabalhar com jovens foi algo especial para mim, pois até então, não tinha experiência com esta faixa etária. Me debruçar em referenciais teóricos que pluralizam a juventude foi de suma importância para que eu pudesse ressignificar a concepção que eu tinha de juventude e perceber a relevância de se levar em conta as vivências e o contexto social. Portanto, problematizar as juventudes a partir das minhas observações contribuiu de maneira significativa para a construção da pesquisa e para responder as indagações que fiz durante a elaboração da dissertação.

Em relação à metodologia, a técnica do grupo focal evidenciou resultados significativos para a minha pesquisa. Os dados analisados demonstraram que ainda há muito a ser discutido com os/as jovens do Ensino Médio tanto sobre gênero, quanto sobre sua naturalização nos diversos campos. É importante considerar que a escola, na maioria das vezes, engessa os sujeitos ao ditar os modos de ser menino e ser menina, como se fosse algo universal.

Os relatos dos/as estudantes sinalizaram que as práticas que vem sendo construídas na escola não problematizam e nem desenvolvem as questões de gênero. Algumas falas dos/as estudantes parecem reforçar a polarização dos gêneros no campo profissional. Pude constatar que os/as participantes acreditam que a divisão dos espaços e comportamento por gênero existe e eles/as relacionam ao fator biológico, especificando profissões leves às mulheres e as que exigem esforço físico, aos homens.

Se, historicamente, o campo profissional foi dividido entre homens e mulheres, está mais do que na hora de revertermos este quadro, desmistificando e ressignificando o espaço de acordo com as potencialidades e afinidades, independente do gênero. Assim, a discussão desta temática é urgente no espaço escolar, onde todos os dias ocorrem atividades e situações

com possíveis problematizações que são silenciadas nos currículos e nas práticas pedagógicas.

A escola deve criar condições para que os/as estudantes sejam estimulados a desenvolver suas potencialidades. É válido indicar que não só pela fala dos/as jovens pesquisados/as, mas pela localização de cada escola, foram apontadas em meu caderno de notas acontecimentos que mais me chamaram atenção. Assim, quando registrei minhas observações optei por focar a partir das questões de gênero, mas pude constatar que os dados foram afetados pelo contexto socioeconômico das escolas dos/as jovens observados/as. Por exemplo, quando constatei que os/as jovens que estudavam na escola mais central e com espaço físico bem estruturado, todos/as haviam feito a inscrição no ENEM. Em contrapartida, os/as jovens de outra escola, que é marcada por seu contexto socioeconômico mais precário, não houve nenhum inscrito.

Ao refletir sobre estas questões, considero importante ter um olhar amplo em relação ao contexto que o/a jovem está inserido. Considerar os aspectos culturais, socioeconômicos e o contexto familiar possibilita levar em conta estes fatores como preponderantes que façam, na maioria das vezes, com que os/as jovens sintam-se desmotivados no espaço escolar. O que acaba acarretando tal desmotivação é a existência de um currículo distinto de sua realidade, que não considere seus conhecimentos prévios e não insira o/a jovem como centro no processo da aprendizagem.

Para que seja possível desenvolver reflexões pedagógicas transformadoras, é primordial a participação tanto dos/as docentes quanto dos/as estudantes através de diálogo constante nos espaços escolares e pesquisas que contribuam o embasamento nas problematizações. Neste sentido, é interessante problematizar: quem planeja tais currículos? Qual o espaço para discutir as questões de gênero no currículo? Até onde o currículo contribui para as divisões entre feminino e masculino e reforça os estereótipos? Essas questões devem estar presentes na pauta dos/as docentes, na tentativa de romper um currículo pronto e estático e que as práticas pedagógicas sejam constantemente avaliadas no intuito de adequá-las às diversas situações que surgem em sala de aula.

A desconstrução de tais estereótipos possibilita que resinifiquemos o modo como ensinamos, pois a partir de singelas atitudes (como por exemplo, a linguagem sexista de expressar aos sujeitos no masculino, mesmo quando há mulheres no espaço), o processo de constituição dos espaços masculinos e femininos se fortalecem. Pensar num currículo que contemple e visibilize todos/as estudantes implica modificar todos os processos que

participam do cotidiano escolar. Para romper com as desigualdades nas relações de gênero, é primordial que se rompam os papéis pré-estabelecidos pelo fator gênero. É fundamental que no espaço escolar se assegure o estímulo ao raciocínio crítico quanto às normas estipuladas socialmente que envolvem as questões de gênero.

As leituras feitas permitiram perceber o currículo como um espaço de luta, um campo que possui representações tecidas pelas relações de poder. Em síntese, a escola não é o único, mas é um dos espaços responsáveis por uma divisão sexual. As diferenças de gênero demarcam fronteiras e vão produzindo verdades sobre o comportamento dos sujeitos. Por fim, caberia salientar a importância de estudos e pesquisas que fortaleçam os estudos de gênero, tanto em sua vertente teórica quanto nas situações cotidianas, que tanto são ignoradas.

Ao finalizar esta pesquisa algumas questões surgiram tanto em relação aos currículos quanto ao atravessamento do gênero no espaço escolar. Para a educação evidenciou-se a importância de diálogos e espaços em que sejam discutidas as profissões e a mediação do/a professor/a nos momentos de diálogo e reflexões. Futuras investigações poderiam refletir como o/a professor compreende e convive com as profissões à luz das questões de gênero. Quais os valores são incluídos nas práticas pedagógicas? Como as percepções dos/as docentes sobre as questões de gênero podem participar na construção das escolhas dos/as estudantes? Assim, esta pesquisa ressalta também, a necessidade de novos questionamentos e estudos acerca das especificidades do gênero sob o olhar do/a docente.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, L.T. **Gênero: uma construção do movimento feminista?** Anais II Simpósio Gênero e Políticas Públicas ISSN2177-8248 Universidade Estadual de Londrina, 18 e 19 de agosto de 2011. Disponível em <http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/Linamar.pdf> Acesso em: 16/05/2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p
- BEZERRA, L.L. **Reflexões sobre as barreiras enfrentadas por mulheres nos cursos masculinizados**. Anais do III Seminário Internacional do Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina, 2017. ISSN (2448-1300).
- \_\_\_\_\_.; FÉLIX, J. **Mulheres na Marinha Mercante: desafios e potencialidades de atuar num espaço masculino**. I Congresso Nacional em Educação e Práticas Interdisciplinares. João Pessoa: Sal e Terra, 2017. p.457-465.
- \_\_\_\_\_.; BRAGA, D. S. **Discutir relações de gênero no espaço escolar: possibilidades e desafios**. In: VI SEMANA DA INTEGRAÇÃO, 2018, Diamantina. Anais da VI Semana da Integração, Ensino, Pesquisa e Extensão. Diamantina: SINTEGRA, 2018. p. 894.
- BRAGA, D. S. **Corpos Estranhos se Tornam Matérias: identidades LGBT no Currículo da Escola**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2014.
- BRUSCHINI, C. **Trabalho e Gênero no Brasil nos últimos dez anos**. Cadernos de Pesquisa, v.37, n.132, p.537-572, 2007.
- CARVALHO, M. E. P.; RABAY, G. **Gênero e educação superior: apontamentos sobre o tema**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.
- \_\_\_\_\_.ANDRADE, F. C. B.; JUNQUEIRA, R. D. **Gênero e diversidade sexual: um glossário**. João Pessoa: Ed. Universitária/ UFPB, 2009.
- \_\_\_\_\_. (org.). **Consciência de gênero na escola**. João Pessoa: Editora Universitária, 2000.
- \_\_\_\_\_.; PEREIRA, M. (orgs.).**Gênero e educação: múltiplas faces**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.
- CORREA, L. M; ALVES, Z; MAIA, C. L, **Cadernos temáticos juventude brasileira e Ensino Médio**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2014.
- COSTA, M.V. Currículo e Política Cultural. In: COSTA, M.V. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 79-82
- CRUZ, E. F. **Quem leva o nenê e a bolsa? ”: o masculino na creche**. Arilha M, Ridenti S, Medrado B, organizadores. Homens e masculinidades: outras palavras. São Paulo: Editora, v. 34, p. 235-55, 1998.
- DALLABRIDA, N. **A Reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário**. Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, mai./ago. 2009, p. 185-191.
- DAL’IGNA, M. C. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo. In: MEYER, D. E. ; PARAÍSO, M. A. (orgs.) **Metodologias de pesquisas pós-crítica em educação**. 1 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 195-217.
- \_\_\_\_\_. **Um estudo sobre a parceria família-escola**. Tese de doutorado. Porto

Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

DANTAS, J. S. **Os cadernos formativos do PNEM e suas implicações na configuração curricular do Ensino Médio para a juventude brasileira.** Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 98, n. 249, p. 293-310, maio/ago. 2017.

FERRETTI, C.J. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação.** Estudos Avançados 32 (93), 2018 p. 25-42 Campinas, São Paulo.

FLONTINO, S.R. **Profissão para homem?** A escolha feminina por cursos de recrutamento majoritariamente masculino na UFMG. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

FRANCO, M. A. **Práticas Pedagógicas de ensinar-aprender:** por entre resistências e resignações. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber livro, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar um projeto de pesquisa.** 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. **Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa.** Revista Eletrônica de Gestão Organizacional, v. 3, n. 2, p. 81-89, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/11383/refletindo-sobre-criterios-de-qualidade-da-pesquisa-qualitativa>> Acesso: 20/01/2018.

KIND, L. **Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais.** Psicologia em revista, Belo Horizonte, v.10, n.15, p.124-36, 2004.

KISHIMOTO, T. M; OTO, A. T. **Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca.** Pro-Posições, Campinas, v. 19, n. 3 (57), p. 209-223, set/dez, 2008.

KRAWCZYK, N. **Sociologia do Ensino Médio:** crítica ao economicista na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014.

LEITÃO, E. V. **A mulher na língua do povo.** 2ª ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1988.

LOBO, E. S. O trabalho como linguagem: o gênero do trabalho. In: COSTA, A.O. e BRUSCHINI, C. (Orgs.) **Uma questão de gênero.** Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos; São Paulo: FC Chagas, 1992.

LOPES, S. F. P. **Relações de gênero e sexismo na educação profissional e tecnológica:** as escolhas das alunas dos cursos técnicos do Cefet-MG. Cad. gên. Tecnol., Curitiba, v. 10, n. 36, p. 58-71, jul./dez. 2017.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. **Gênero e sexualidade:** pedagogias contemporâneas. Pro-posições, v.19, n.2 (56) – maio/ago.2008 p.17-23.

LUCHIARI, D.H. **Os desejos familiares e a escolha profissional dos filhos.** Revista de Ciências Humanas Florianópolis v. 14 n. 20 p.81-92 1996

MACEDO, E. **Currículo, cultura e diferença:** O caso da MultiEducação com ênfase nas ciências. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

- MACHADO, L. Z. **Gênero: um novo paradigma?** Cadernos Pagu (11). Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu/Unicamp, 1998.
- MELLO, G. N. (org). **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória.** São Paulo: Loyola, 1982. p. 29-52.
- MEYER, D. Algumas implicações para a escola e o currículo. In: COSTA, M.V. **O currículo nos limiares do contemporâneo.** 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 79-82
- MEYER, D. ANDRADE, S. **Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias e(m)histórias narradas.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1/2014, p. 85-99. Editora UFPR
- MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.
- NASCIMENTO, M. N. M. **Ensino médio no Brasil: determinações históricas.** Publ. UEPG Humanit. Sci., Appl. Soc. Sci., Linguist., Lett. Arts, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, jun. 2007, p. 77-87.
- NEIVA, K.M.C. **Processos de escolha e orientação profissional.** São Paulo: Vetor, 2007.
- PEREIRA, R. M. R. **Uma história cultural dos brinquedos: apontamentos sobre infância, cultura e educação.** Revista Eletrônica Teias, v.10, n. 20, p- 1-20, 2009. Disponível em: <[http://www.e-publicacoes\\_teste.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/24079/17048](http://www.e-publicacoes_teste.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/24079/17048)> Acesso em: 20/01/2018.
- PINTO, E. J. **Gênero e escolhas de cursos superiores: perspectivas de estudantes do ensino médio do Liceu Paraibano.** João Pessoa, 2014. Dissertação de Mestrado, UFPB.
- SAYÃO, D. T. **Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância.** Pro-Posições, v. 14, n. 3 (42), set/dez, 2003.
- SCOTT, J. W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: Educação & Realidade. Porto Alegre: vol. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p.71-99.
- SILVA, T.T. **Documentos de Identidade: Uma introdução às Teorias de Currículo.** 3ª Edição. Editora Autêntica. 2009.
- SOARES, D.H. **A escolha profissional do jovem ao adulto.** São Paulo: Summus, 2002.
- SOARES, L. C; VIEIRA, F. C. **Histórias de instituições educativas, Diamantina/MG: supressão e reabertura da escola normal oficial de Diamantina (1938-1951).** VII Congresso Brasileiro de História da Educação: Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil. Sociedade Brasileira de História da Educação, 2013. Disponível em <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/07-%20HISTORIA%20DAS%20INSTITUICOES%20E%20PRATICAS%20EDUCATIVAS/HISTORIAS%20DE%20INSTITUICOES%20EDUCATIVAS,%20DIAMANTINA-MG.pdf> Acesso em: 18/05/2018.
- SOARES, D.H.P. **A escolha profissional: do jovem ao adulto.** São Paulo: Summus, 2002
- SOUSA, Sandra M. Zákia L. **Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar.** Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 175-190, jul. 2003
- SOUZA, R. F. **A produção intelectual brasileira sobre currículo a partir dos anos 80.** Em

aberto, 1993, 58, 117-128



## ANEXO I

### Roteiro Grupo Focal – Ludmila Lins

Funções: Mediador, observador, operador de gravação (áudio e vídeo).

Objetivos:

- Analisar como as questões de gênero presentes na trajetória escolar repercutem nas escolhas profissionais dos estudantes do Ensino Médio das escolas públicas da cidade de Diamantina/Minas Gerais.
- Investigar as escolhas profissionais dos jovens participantes à luz dos estudos de gênero;
- Discutir as implicações pedagógicas das relações de gênero na escola;
- Identificar quais informações os estudantes pesquisados tiveram para optar por determinada carreira profissional.

Temas: Jovens; Escolhas profissionais; Disciplinas.

Seção 1 – Escolha profissional

- Questão chave 1 – Você já pensou que carreira deseja seguir?
- Questão chave 2 – Se você já pensou sobre sua escolha profissional, qual a relação que esta tem com suas afinidades (ou dificuldades) em determinadas disciplinas?
- Questão chave 3- Por que você acha que pode se sair bem/ter sucesso na profissão escolhida?

Seção 2 – Implicações pedagógicas

- Questão chave 1 – Em algum momento, durante o Ensino Médio, houve diálogo sobre profissões? Em quais momentos isso ocorreu? Que tipo de questões foram trabalhadas?
- Questão chave 2- Você acredita que o professor teve alguma participação na sua escolha profissional?
- Questão chave 5- O que você acha que é fator preponderante em sua decisão na profissão?

### Seção 3- Participação familiar

- Questão chave 1- Você discute sua escolha profissional no seu grupo familiar?
- Questão chave 2- O que você pensa quando lhe dizem que há profissões para homens e outras para mulheres?

## ANEXO II

### **Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)**

\_\_\_\_\_ está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada: “As implicações pedagógicas das relações de gênero nas escolhas profissionais de estudantes do Ensino Médio”, em virtude de ser um jovem devidamente matriculado no Ensino Médio e ser o foco de nossa pesquisa, organizada pela pesquisadora Ludmila Lins Bezerra. A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, ela(a) poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador, com a UFVJM ou com a escola.

Os objetivos desta pesquisa são: Analisar como as questões de gênero presentes na trajetória escolar repercutem nas escolhas profissionais. Caso ele(a) decida aceitar o convite, será submetido(a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: Iremos combinar um horário para reunir como ele(a) e os outros colegas para uma conversa acerca das escolhas profissionais que eles pensam em seguir, esta roda de conversa chama-se grupo focal, será filmada e gravada por voz. O tempo previsto é de aproximadamente 60 minutos.

Os riscos relacionados com a participação são ocorrer algum constrangimento que ele(a) possa vir sentir no momento do grupo focal. Pode ocorrer que alguma pergunta, pelo fato de estar sendo gravada, cause desconforto a algum dos sujeitos participantes. e serão minimizados pelos seguintes procedimentos: caso ocorra algum constrangimento, poderemos interromper o grupo a qualquer momento. Os benefícios relacionados com a participação poderão ser promover reflexões sobre as implicações pedagógicas referente às problemáticas das questões de gênero.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/informações pessoais obtidos por meio da participação dele(a) serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação. Não há remuneração com sua participação, bem como a de todas as partes envolvidas. Não está previsto indenização por sua participação, mas em qualquer momento se ele(a) sofrer algum dano, comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito à indenização. Os gastos financeiros previstos serão o de locomoção até o campus 1 da UFVJM. Você receberá uma via deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e

sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

Pesquisadora Ludmila Lins Bezerra

Declaro que entendi os objetivos, a forma da participação do jovem, riscos e benefícios da mesma e autorizo o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à participação do jovem.

Nome do responsável pelo participante da pesquisa:

Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa:

### ANEXO III

#### **Termo de Assentimento do Menor (12 a 18 anos incompletos)**

*O termo de assentimento não elimina a necessidade de fazer o termo de consentimento livre e esclarecido que deve ser assinado pelo responsável ou representante legal do menor. Você está sendo convidado para participar da pesquisa “As implicações pedagógicas das relações de gênero nas escolhas profissionais de estudantes do Ensino Médio” pelo motivo de ser sorteado em participar, após demonstrado seu interesse. Seus pais permitiram que você participe. Queremos analisar como as questões de gênero presentes na trajetória escolar repercutem nas escolhas profissionais e os jovens que irão participar dessa pesquisa têm de 16 a 17 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (Campus1) vocês irão expor suas opiniões acerca de suas possíveis escolhas profissionais. Para isso, será usado/a câmera filmadora e gravador de voz. O uso dos materiais é considerado seguro, mas é possível ocorrer algum constrangimento que você possa vir sentir no momento do grupo focal. Pode ocorrer que alguma pergunta, pelo fato de estar sendo gravada, cause desconforto a algum dos sujeitos participantes. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone (083-99883-4910) da pesquisadora Ludmila Lins Bezerra. Mas há coisas boas que podem acontecer como promover reflexões sobre as implicações pedagógicas referente às problemáticas das questões de gênero. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os jovens que participaram da pesquisa. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi o telefone na parte de baixo desse texto. Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa (As implicações pedagógicas das relações de gênero nas escolhas profissionais de estudantes do Ensino Médio), que tem o objetivo de analisar como as questões de gênero presentes na trajetória escolar repercutem nas escolhas profissionais. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma via deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.*

Diamantina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do menor

---

Assinatura do(a) pesquisador(a)

## ANEXO IV



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Comitê de Ética em Pesquisa



Declaro ter lido e concordado com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente (UFVJM) conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do projeto de pesquisa “As implicações pedagógicas das relações de gênero nas escolhas profissionais de estudantes do Ensino Médio” coordenado pela pesquisadora Ludmila Lins Bezerra.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Diamantina, 07 de Novembro de 2018.

Leonardo Aparecida Soares  
MASP 435452-8 / DIRETOR DIRS  
SRE DIAMANTINA-MG 05/03/15